

## **Ergebnisse einer empirischen Studie zum Image des Unterrichtsfachs Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I (in Nordrhein-Westfalen)**

**Findings of an Empirical Study on the Image of Geography at School from  
the Perspective of Students at Secondary Level (in North Rhine-Westfalia)**

**Kim Pascal Miener** ✉

### **Zitieren dieses Artikels:**

Miener, K. P. (2017). Ergebnisse einer empirischen Studie zum Image des Unterrichtsfachs Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I (in Nordrhein-Westfalen). *Zeitschrift für Geographiedidaktik / Journal of Geography Education*, 45(3), S. 33–62. doi 10.18452/23112

### **Quote this article:**

Miener, K. P. (2017). Ergebnisse einer empirischen Studie zum Image des Unterrichtsfachs Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I (in Nordrhein-Westfalen). *Zeitschrift für Geographiedidaktik / Journal of Geography Education*, 45(3), pp. 33–62. doi 10.18452/23112

## Ergebnisse einer empirischen Studie zum Image des Unterrichtsfachs Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I (in Nordrhein-Westfalen)

*Findings of an Empirical Study on the Image of Geography at School from the Perspective of Students at Secondary Level (in North Rhine-Westfalia)*

Kim Pascal Miener

### Abstract

Das Image verschiedener Fächer ist nicht nur aus bildungspolitischer Sicht von Bedeutung. Sie haben auch einen Einfluss auf die generelle Haltung von Schülerinnen und Schülern (im Weiteren Schülern) gegenüber ihren Unterrichtsfächern. Damit sind sie einer von vielen Prädiktoren für das Gelingen geographischer Bildung im Klassenzimmer. Images können im Zuge der Messung von Einstellungsausprägungen operationalisiert und damit zugänglich gemacht werden. Aus Forschungssicht ergeben sich folgende Fragen: Welches Bild haben Schülerinnen und Schüler vom Geographieunterricht? Welche potentiellen Zusammenhänge zur Imageausprägung gibt es hierbei? Welche Rolle kommt den Lehrkräften dabei zu? Diesen Fragen wird im Zuge einer quantitativen Studie mit Schülern der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen nachgegangen. Es wird ein Messinstrument konzipiert, das bisherige Teilbefunde zum Fachimage aggregiert und den heutigen Gegebenheiten anpasst. Die Ergebnisse der statistischen Auswertung zeigen, dass das Image insgesamt positiv ist. Schwachstellen bestehen im Bereich der Motivation durch das Unterrichtsfach. Demgegenüber werden die Relevanz, die Wissenschaftlichkeit und das Anforderungsniveau des Fachs positiv bewertet. Als fachliche Facette weisen die Schülerinnen und Schüler die räumliche Orientierungskompetenz als Alleinstellungsmerkmal des Fachs aus. Hier besteht aber noch weiterer Forschungsbedarf zur Konkretisierung dieser Teilfacette des Fachimages. Im Bereich der Zusammenhänge zeigt sich, dass Alter, Geschlecht und Schulart kaum eine Rolle spielen. Demgegenüber ist die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung der stärkste Einflussfaktor. Weiterhin wirken auch die Persönlichkeit der Lehrkraft und die allgemeine Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Schule in hohem Maße auf das Fachimage ein. Im Bereich der personenbezogenen Variablen weist nur das allgemeine Interesse an Geographie einen vergleichbaren Effekt auf. Insgesamt scheint das Fachimage damit in großem Maße von außen her beeinflussbar zu sein. Lehrkräfte können somit aktiv an der Imagekonstitution bei den Schülern mitwirken.

**Schlüsselwörter:** Geographieunterricht, Image, Einstellungen, Lernervoraussetzungen, geographische Bildung

### Abstract

*The images of school subjects are of importance not only from an educational policy perspective. They also have an influence on the general attitude of pupils towards their subjects. This means that image is one of many predictors for the success of geographical education in the classroom. That concept of image can be operationalised and accessible by surveying the attitudes of pupils towards their subjects. What image do pupils have of geography as a school subject? Which factors influence those images? Can images be influenced externally? Which role do teachers have in context of image development? These questions are examined in a hypothesis testing quantitative study on pupils' attitudes within secondary level in North Rhine-Westfalia. For this purpose, a quantitative measuring instrument had to be designed, which aggregates the partial findings about subject attitudes of previous studies and brings them into line with the present circumstances. The statistical analysis and interpretations show that the overall image is positive. There are weaknesses and improvements needed in terms of motivation for geographical topics considering the subject. In contrast, the relevance, scientific character and level of difficulty get positive evaluations by the pupils. Furthermore, the pupils name orientation skills as a distinctive feature of the subject, although there is still great need for further research on this facet of pupils' image of geography. The analysis of influencing factors shows that age, gender and school type don't have great impact on the context of image. In contrast to this the didactical and methodical planning are the influencing factors with the greatest effect on the image. In addition, the teachers' personality and pupils' overall attitude towards school have great effects on this image. The pupils' overall geographical interest outside of school is another effective factor in terms of personal variables. All in all, it appears that pupils' subject image can be overly influenced externally especially by teaching methods. This allows teachers to be an active part in the concept of image development.*

**Keywords:** geographical education, image, attitude, learners preconditions

**Autor:** Dr. Kim Pascal Miener | Studienrat an der IGS Flötenteich | kim.miener@live.de

## 1 Einleitung

Für den Erwerb von fachbezogenen Kompetenzen sind unzweifelhaft individuelle Interessen, Vorstellungen und Fähigkeiten zentrale Bezugsgrößen der Lernervoraussetzungen und damit Variablen, die es im Unterricht zu berücksichtigen gilt (vgl. HELMKE & WEINERT, 1997). Darüber hinaus gibt es auf der mittelbaren Ebene jedoch auch Variablen, die mit darüber entscheiden, ob und wie erfolgreich der fachliche Kompetenzerwerb gelingt. Hierzu zählt unter anderem das Image, welches die Lernenden über das Fach besitzen (vgl. z. B. PLEUS & UPMEIER ZU BELZEN, 2007). Dieses Image ist bereits aus der Perspektive der fachlichen Vertreter (z. B. PFEIFER, 1969; BLÜMEL, 2003), gesellschaftlichen Spitzenrepräsentanten (KÖCK, 1997) oder auch aus der Perspektive der Öffentlichkeit (GANS & HEMMER, 2015) beleuchtet worden. Das Fachimage der Geographie als Schulfach im Sinne eines fachlichen Selbstverständnisses findet in den Eingangsworten der Formulierung der nationalen Bildungsstandards eine Konkretisierung (vgl. DFG, 2014). Aus der Perspektive der direkten Adressaten des Geographieunterrichts liegen ebenfalls einige Arbeiten und Befunde vor (vgl. u. a. LOBSIEN, 1903; STERN, 1905; WIEDERKEHR, 1907/1908; HOFFMANN, 1911; KELLER, 1911; SEELIG, 1968; BAUER, 1969; SCHRETENBRUNNER, 1969; BACHMAIR, 1969; FÜRSTENBERG & JUNGFER, 1980; HEILIG, 1984), jedoch liegt die letzte dezidierte Untersuchung zum einen mehr als 30 Jahre zurück und zum anderen weisen alle

bislang durchgeführten Studien unterschiedliche Befunde für das Fachimage und hierbei wirksamer Zusammenhangsmaße auf. Da das Image eines Fachs immer auch an die Primärerfahrungen mit dem Fach gekoppelt ist (vgl. PFUHL, 2010) und sich das Fach Geographie gerade in den vergangenen 40 Jahren sehr stark weiterentwickelt hat, scheint das Fachimage einerseits einem zeitlichen Wandel zu unterliegen, so dass eine jeweilige Aktualisierung der Befunde impliziert ist. Zum anderen bleibt zu klären, ob die bisher untersuchten Zusammenhangsmaße einzelner Studien aus heutiger Sicht genauer bestimmt werden können und inwiefern den Vertreterinnen und Vertretern des Fachs, den Lehrkräften, eine Einflussnahme auf das Fachimage möglich ist. An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an. Nachfolgend werden daher die theoretischen Grundlagen vorgestellt und ein Überblick über die bisherigen Befunde zum Schulfachimage aus Sicht der Schülerinnen und Schüler gegeben. Anknüpfend wird die Genese des Messinstruments und der Durchführung dargelegt und die Ergebnisse der Datenanalyse anhand ausgewählter Befunde verdeutlicht. Abschließend werden die zentralen Befunde diskutiert und eingeordnet sowie ein kurzer Ausblick für die geographiedidaktische Forschung gegeben.

## 2 Theoretische Grundlagen

Die Imageforschung ist ein weites und heterogenes Feld, welches je nach Fachrichtung und Fragestellung unterschiedliche Theorien und Instrumente zur Erforschung fruchtbar macht. Im Rahmen dieses Aufsatzes werden daher nur theoretische Überlegungen fokussiert, die im Kontext der Imageforschung zu Unterrichtsfächern relevant sind und bereits Anwendung gefunden haben. Nachfolgend werden daher zunächst die Grundlagen des Imagebegriffs und der damit verbundenen Theorien, die methodischen Grundlagen zur Erfassung von Images respektive Einstellungen und schließlich die Image- und Einstellungsforschung im Kontext von Schule bezüglich ihrer theoretischen Überlegungen und Konzepte dargestellt.

### 2.1 Grundlagen der Image- und Einstellungstheorie

Der Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen liegt in der begrifflichen Eingrenzung des Imagebegriffs vor dem Hintergrund einer Schulfachuntersuchung aus der Perspektive der direkt beteiligten Schülerinnen und Schüler. Infolge der Konkretisierung der Bezugsgruppe wird hierbei Image nicht im Sinne eines Selbstimages des Schulfachs untersucht, welches beispielsweise von Institutionen oder direkten Vertretern des Fachs erfragt werden könnte, sondern ein Image im Sinne eines Fremdbildes von außen. Images in einer verkürzten Definitionsform, verstanden als Bilder oder mentale Repräsentationen, existieren in unserer Gesellschaft auf vielfältige Art und Weise und werden seit jeher (nur unter teilweise anderer Bezeichnung) diskutiert und analysiert. Demnach können

derartige mentale Repräsentationen über Gegenstände, Personen und gesellschaftliche Teilgruppen, Theorien oder etwa auch zu Schulfächern bestehen. Dabei beinhalten die damit verbundenen Images nicht nur die mentale Repräsentation über etwa zuvor genannte Aspekte an sich, sondern beinhalten zugleich auch eine (teil)bewusste Kategorisierung der Bewertung dieser Aspekte. Denn „[d]er Mensch ist kein neutraler Beobachter der Welt, sondern bewertet unablässig das, was er sieht“ (ARONSON, WILSON & AKERT, 2004, 230).

Werden Images in diesem Kontext verstanden, haben sie eine subjektbezogene, jedoch gesellschaftlich rückgekoppelte Funktion der Komplexitätsreduktion für die menschliche Wahrnehmung und erlauben es, wiederkehrende Sachverhalte aufgrund bereits getroffener Werturteile einzuschätzen und entsprechende konkrete und/oder mentale Folgehandlungen zu treffen. Derartige übergreifende und nicht notwendigerweise faktengebundene Werturteile werden in der Sozialpsychologie auch als Einstellungen bezeichnet (vgl. ALLPORT, 1935, 198; GOLLWITZER & SCHMITT, 2006, 146). In der Folge kann das Image hier definiert werden als ein „[...] hinter einer Einstellung stehende[s], im Allgemeinen mehrdimensionales ‚Gerüst‘ aus Motiven und Wissen [sowie; d. V.] ein differenziertes, aber ganzheitliches ‚Bild‘ vom Objekt der Einstellungen“ (TROMMSDORFF, 2009, 146). Diese sind in der Regel zeitlich relativ stabil, jedoch offen für eine Beeinflussung von außen und innen, z.B. durch externe Interventionen, neue Erfahrungen im Hinblick auf den Einstellungsgegenstand oder auch durch eine zu einem späteren Zeit-

punkt erneut erfolgte Bewertung. Allerdings sind Images selbst nur schwer zu erfassen und werden über die Relation zu den Einstellungen, die sie begründen, über die Einstellungsuntersuchung messbar gemacht. Häufig ist in der Literatur deshalb auch eine synonyme Verwendung der Begriffe Image und Einstellung zu finden. Einer derartigen begrifflichen Gleichsetzung und der zuvor erfolgten begrifflichen Konkretisierung folgend ergeben sich Images im Sinne von Einstellungen damit „[...] als eine psychische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad an Zuneigung oder Abneigung bewertet“ (EAGLY & CHAIKEN, 1998, 269) und in einer auf die Handlung hin abzielende Konkretisierung als „[...] Prädispositionen, auf eine bestimmte Klasse von Objekten mit bestimmten Formen des Verhaltens zu reagieren“ (ROSENBERG & HOVLAND, 1960, 3).

Im Zuge derartiger Annäherungen an den Imagebegriff hat sich auch in der wirtschaftspsychologischen Forschung ein Imagebegriff herauskristallisiert, der das Image von Personen, Gegenständen oder allgemeiner von Marken in den Blick nimmt, um konkrete Interventionen zur Imagebeeinflussung hieraufhin wirken zu lassen. Demnach ist das Image „[...] eine mehrdimensionale und ganzheitliche Einstellung einer Zielgruppe [oder Einzelperson, d.V.] zum Gegenstand. Es besteht aus mehr oder weniger wertenden Eindrücken von der Marke, die zu einem ganzheitlichen ‚Bild‘ verbunden sind. Images sind somit subjektiv, durchaus nicht voll bewusst, aber mehr oder weniger bewusst zu machen, durchaus nicht nur sprachlich kodiert, sondern auch gefühlsmäßig, erlebnisbezogen, wertend“ (TROMMSDORFF & TEICHERT, 2011, 133). Damit wird deutlich,

dass Images respektive Einstellungen sich auf mehreren Ebenen konstituieren und über affektive und/oder kognitive Komponenten verfügen. Folglich fließen in die Images nicht nur faktenbasierte Wissensbestände, sondern auch gefühlsbezogene Werturteile ein, wodurch Images nicht den Anspruch haben eine objektive Bewertung oder Beurteilung darzustellen.

Da ferner dem Werturteil eine mehr oder weniger konkrete Art der Handlung, sei es mentaler oder konkret dinglicher Art, folgen kann, unterliegt dem Ansatz der Imagetheorie auch die Annahme der Einstellungs-Verhaltens-Konsistenz (vgl. ROSENBERG & HOVLAND, 1960), so dass neben der kognitiven und affektiven Dimension des Images auch die konative Dimension mittelbar mit einfließt. Der Grad der (un)mittelbaren Handlung ist jedoch durch die jeweils für das bewertende Subjekt gegebene Freiheitsgrade der Handlungen und durch die dementsprechende individuelle Betroffenheit zur Handlung beeinflusst. Im Kontext einer Schulfachuntersuchung zu einem Pflichtfach des Curriculums sind daher die Handlungsoptionen für die Schülerinnen und Schüler bereits teilweise vorgezeichnet.

Die Konkretisierung der theoretischen Überlegungen zur vorliegenden Untersuchung orientieren sich dabei am wirtschaftspsychologischen Ansatz der Imageforschung und setzen dabei das Schulfach Geographie als den zu bewertenden Gegenstand, respektive die zu bewertende Marke, ein. Für die Schülerinnen und Schüler hat das Schulfachimage dabei eine vorwiegend motivationale Funktion für ihre schulische Leistung, kann es doch verstanden werden als „[...] eine affektive (positiv oder negativ getönte) schul- oder leistungsbezogene Orientierung [...], die sich auf schulische und lernbezogene Inhalte

(z. B. Schulfächer), Aktivitäten, Personen (wie die Lehrkraft) oder Lebensräume (wie z. B. das Schulgebäude) beziehen kann“ (HELMKE & WEINERT, 1997, 115). Die Operationalisierung über den wirtschaftswissenschaftlichen Ansatz bietet dabei die Möglichkeit, zum einen kognitive und affektive Urteilsbestände in das Image einfließen zu lassen und zum anderen gezielt nach potentiellen Zusammenhangsgrößen der Imagekonstitution zu fragen, um ggf. eine Imageoptimierung vornehmen zu können. Damit wird Image im Verständnis dieser Studie über das sozialpsychologische Konstrukt der affektiv-kognitiven Einstellungen operationalisiert und folgerichtig mit den Messinstrumenten zur Erfassung von Einstellungsausprägungen untersucht.

## 2.2 Methoden zur Erfassung von Images

Gemäß der zuvor erfolgten begrifflichen Konkretisierung und theoretischen Rahmung gründet die Erschließung der Images auf der Untersuchung der kognitiv-affektiven Einstellungsausprägungen der Zielgruppe zu ihrem Bewertungsgegenstand. Dabei sind diese Einstellungen, verstanden als psychische Tendenz oder Prädisposition, nicht unmittelbar ersichtlich und damit auch nicht unmittelbar beobacht- oder gar messbar. Daher haben sich in der Einstellungsforschung direkte und indirekte Verfahren zur Erschließung der Einstellungsausprägungen entwickelt. Die direkten Verfahren versuchen dabei die Einstellungen über die bewussten Reaktionen und Äußerungen in Bezug auf ein Einstellungsobjekt zu erschließen. Hierzu lassen sich unter anderem (teil)standardisierte Verfahren und Messinstrumente einsetzen, die über verbale Reize Reaktionen in Bezug auf das Einstellungs-

objekt evozieren. Die dabei eingesetzten Reizskalen können nach der Thurstone-, Guttman- und Likert-Skalierung oder aber auch über semantische Differentiale operationalisiert werden (vgl. EAGLY & CHAIKEN, 1998). Auf diese Weise lassen sich die bewussten kognitiven und affektiven Akzente der Einstellungsausprägungen mit jeweils unterschiedlichem Komplexitätsgrad relativ sicher ermitteln.

Die indirekten Verfahren beruhen dagegen nicht auf den (verbalen) Reaktionen zum Einstellungsgegenstand, sondern rekurren auf den körperlich-unbewussten Reaktionen, wie zum Beispiel der Messung der Hautleitfähigkeit, der Analyse erregter Hirnareale oder auch der Analyse bestimmter Muskelkontraktionen. Derartige Verfahren kommen meist ergänzend zum Einsatz, wenn die Gefahr besteht, dass durch den Einsatz der Messung und das damit verbundene Beobachtungsszenario bei einem Probanden/einer Probandin die Preisgabe sozial erwünschter Antworten relativ hoch ist.

Für die vorliegende Untersuchung konnte infolge der Anonymisierung der Befragung und der relativ geringen unmittelbaren Sanktionserwartung für die Schülerinnen und Schüler auf den Einsatz direkter Messverfahren zurückgegriffen werden.

### 3 Stand der Forschung zum Thema

Bislang sind im nationalen, wie auch internationalen Kontext verschiedene Studien zum Selbst- und Fremdimage des Unterrichtsfachs Geographie aus der Perspektive unterschiedlicher Bezugsgruppen entstanden. Zwecks Eingrenzung des für die vorliegende Untersuchung notwendigen Forschungsstands erfolgt hier nur eine Synopse der Studien zum Image des Unterrichtsfachs aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Für eine detaillierte Betrachtung der bislang in diesem Feld veröffentlichten Studien siehe auch HEMMER, MIENER, MIGGELBRINK und SCHLOTTMANN (2015) und MIENER (2016).

Annäherungen an das Bild, welches Schülerinnen und Schüler vom Unterrichtsfach Geographie haben, sind bereits zahlreiche unternommen worden und haben fachlich sowie auch überfachlich gewissermaßen eine Tradition. Nicht alle Studien hierzu firmieren unter dem Stichwort des Schulfachimages, aber es ist allen diesen Studien gemein, dass sie versuchen, das Bild, welches Schülerinnen und Schüler von ihrem Erdkundeunterricht haben, zu konkretisieren. Zu Beginn derartiger Untersuchungen fokussieren sich die Studien darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Unterrichtsfächer nach ihrer individuellen Beliebtheit sortieren (vgl. LOBSIEN, 1903; STERN, 1905; WIEDERKEHR, 1907/1908; HOFFMANN, 1911; KELLER, 1911). Erst im weiteren Verlauf der Untersuchungen wird neben der reinen Fachbeliebtheit im kontrastiven Vergleich auch nach eventuell vorhandenen Zusammenhangsgrößen gesucht (vgl. SEELIG, 1968; BAUER, 1969; SCHRETENBRUNNER, 1969; JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, 1992; MUCKENFUSS, 1995; INSTITUT FÜR JUGENDFORSCHUNG, 2004; VAN

ACKEREN et al., 2007; MERZYN, 2008). Innerhalb dieser fächervergleichenden Beliebtheitsanalysen belegt das Fach Geographie jeweils Plätze im mittleren bis niedrigen Beliebtheitsfeld. Infolge der Untersuchung potentieller Zusammenhangs- oder Einflussmaße auf die Einstellungsausprägungen identifizieren die Studien mit teils widersprüchlichen Ergebnissen die Jahrgangsstufen-, Klassen-, Schularten- und Geschlechterzugehörigkeit. Als weiteres Zusammenhangsmaß wird zudem in einigen Studien das Interesse an Geographie und anderen Fächern allgemein erhoben und als potentielles Zusammenhangsmaß betrachtet (vgl. BAUER, 1969; SCHRETENBRUNNER, 1969). Doch sind auch hier die Ergebnisse teilweise widersprüchlich und daher nicht gemäß einem gemeinsamen Konsens übertragbar respektive im Sinne einer allgemeinen Theorie formulierbar.

Mit Einsetzen der konzeptionellen Novellierung der Fachcurricula am Ende der 1960er Jahre erfolgt auch eine konzeptionelle Neuausrichtung im Bereich der Imageforschung insbesondere mit Blick auf das Fach Geographie. So thematisieren Studien ab diesem Zeitpunkt dezidiert das Fachimage als Einstellungsausprägung gegenüber dem Fach (vgl. KÜPPERS, 1966; LEUSMANN, 1976; 1977; STÖCKLHUBER, 1979; KÖCK, 1984; FELLER & UHLENWINKEL, 1993) und machen teilweise auch konkrete Einstellungstheorien für die Operationalisierung ihrer Studien fruchtbar (vgl. BACHMAIR, 1969; FÜRSTENBERG & JUNGFER, 1980; HEILIG, 1984; HEMMER & HEMMER, 1998; 2010). Als sicherlich wegweisend unter diesen Studien darf der Ansatz von BACHMAIR (1969) betrachtet werden, da hier erstmalig in Anknüpfung an die zeit-

genössische Sozialpsychologie Bezug zur mehrdimensionalen Einstellungstheorie nach ROSENBERG und HOVLAND (1966) im Zuge einer Schulfachuntersuchung genommen wird. Hierbei werden die Fächer Mathematik, Englisch, Deutsch, Turnen, Erdkunde und Musik hinsichtlich ihrer Einstellungsausprägungen unter den Schülerinnen und Schülern sowie die Einstellung zu den Lehrpersonen mithilfe des dreidimensionalen Einstellungsansatzes bezüglich ihrer affektiven, kognitiven und konativen Werturteile untersucht. Die in diesem Zuge untersuchte Stichprobe von 192 Schülerinnen und Schülern an vier bayrischen Gymnasien ist infolge eines starken Jungenüberschusses zwar nicht repräsentativ, dennoch gilt die Studie von BACHMAIR (1969) im Bereich der Konzeption sowie der statistischen Auswertung mithilfe von inferenzstatistischen Verfahren als wegweisend für weitere Studien (vgl. FÜRSTENBERG & JUNGFER, 1980; HEILIG, 1984). Die Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgte mithilfe von standardisierten likertähnlichen Skalen sowie dem Einsatz eines semantischen Differentials zur Erfassung vorwiegend affektiver Werturteile. Die Operationalisierung der Schulfächer erfolgte auf der Ebene von überfachlichen Teildimensionen mit kognitiven und affektiven Bezügen. Hierbei wurden die Aspekte Beliebtheit, Relevanz, Wichtigkeit, Interesse, Schwierigkeit und berufliche Vorbereitung mithilfe von elf Skalen erhoben. Das semantische Differential ergänzt zudem weitere 17 Gegensatzpaare zur Bewertung auf der affektiven Komponente. So ergibt sich summativ ein differenziertes, obgleich der verzerrten Stichprobe nicht repräsentatives Bild vom Fachimage der erfragten Unterrichtsfächer. Das Fach Geographie schließt dabei in Übereinstimmung mit vorangegan-

genen Studien nur auf einem Platz mit niedriger, aber dennoch leicht positiver Gesamtbewertung ab. Bezüglich der Teildimensionen liegt das Fach Geographie nur bei der geringen Anforderung und dem allgemeinen Interesse im mittleren Bereich, landet aber in allen anderen Teilbereichen auf den hinteren Plätzen. Im Bereich potentieller Einflussgrößen zeigt sich in der verzerrten Stichprobe ein klarer Geschlechterunterschied in der Fachbewertung, bei dem die Schülerinnen ein negativeres Bild vom Fach haben als die Jungen (vgl. BACHMAIR, 1969). Zudem ist eine Abnahme der Einstellungsausprägungen mit zunehmender Jahrgangsstufenzugehörigkeit zu vermerken, so dass auch hierin ein potentieller Einflussfaktor auf das Image gesehen wird. Nicht zuletzt aber wird mithilfe einer Korrelation nachgewiesen, dass die Bewertung der Lehrperson in hohem Maße mit der Schulfacheinstellung positiv korreliert ist und damit auf Seiten des Unterrichts ebenfalls ein Zusammenhangsmaß identifiziert wird. Die Schülerinnen und Schüler gaben dabei ihre Einstellung zur Lehrperson ab, die ebenfalls über elf Items erfasst wurde. Dabei konnte festgestellt werden, dass für das Fach Erdkunde dieser Korrelationskoeffizient in einem Bereich von  $r=0,4$  (vgl. BACHMAIR, 1969) liegt.

Die Eigenschaften der Schulfacheinstellungen und damit des Schulfachimages als eine der Determinanten des Unterrichts wurde auch im Rahmen des Raumwissenschaftlichen Curriculum-Forschungsprojektes erkannt (vgl. FÜRSTENBERG & JUNGFER, 1980). Im Zuge der Untersuchung von verschiedenen Unterrichtsmodulen wurde hierbei die Einstellung zum Unterrichtsfach Geographie dezidiert mithilfe mehrerer Einstellungsskalen und zusätzlich durch den Einsatz ei-



nes semantischen Differentials als Teil der Lernervoraussetzungen erhoben. So liegt auch hier das Modell der mehrdimensionalen Einstellungstheorie als theoretische Bezugsnorm zugrunde. Die Operationalisierung des Unterrichtsfachs erfolgt über die Teilfacetten Interesse, Schwierigkeit und Wichtigkeit (vgl. FÜRSTENBERG & JUNGFER, 1980). Da die Studie zudem im gesamten westdeutschen Gebiet an einer repräsentativen Stichprobe durchgeführt wurde ( $n=7.237$ ), ergibt sich hier erstmals ein validerer Einblick in das Schulfachimage für das Unterrichtsfach Geographie. Eine differenzierte Analyse des Schulfachimages erfolgte aber im Rahmen der Studie nicht und wurde erst zu einem späteren Zeitpunkt von HEILIG (1984) vorgenommen. Die Auswertung verleitet zu der Einschätzung, dass die Schülerinnen und Schüler das Fach „[...] Erdkunde für mittelmäßig interessant, mittelmäßig schwierig, etwas anstrengend, ziemlich nützlich für außerhalb der Schule und für etwas unbedeutend im Vergleich zu anderen Schulfächern [halten]“ (HEILIG, 1984, 104). Bezüglich potentieller Einflussgrößen ergibt die Analyse, dass auch hier das Geschlecht mit einem positiveren Votum der Jungen wirksam ist. Daneben nimmt in der Sekundarstufe I die Einstellung mit zunehmender Altersstufe ab. Ein ähnlicher Befund gilt für den Zusammenhang zur schulischen Leistung, so dass positive Einstellungsausprägungen bei guten Schülern vorzufinden sind, während schwache Schüler dem Fach ablehnend gegenüberstehen (vgl. HEILIG, 1984).

Obgleich sich die Studien von HEMMER und HEMMER (1998; 2010) mit dem Fokus auf das Schülerinteresse nur auf eine Teilfacette des Fachimages bezieht, umfasst die Studie in einer Teilreplikation der Untersuchung von

FÜRSTENBERG und JUNGFER (1980) die Analyse des Fachs Geographie im kontrastiven Vergleich zu den Fächern Biologie und Geschichte mithilfe eines semantischen Differentials. Hierbei zeigt sich, dass das Globalimage des Fachs Geographie zum Befragungszeitpunkt 1995 im Mittelfeld zwischen Biologie und Geschichte liegt. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung im Jahr 2005 wird das Fach indes in fast allen Skalen besser bewertet als die Fächer Geschichte und Biologie. Nur in der Bewertung der Wissenschaftlichkeit des Fachs rangiert das Fach Biologie vor dem Geographieunterricht (vgl. HEMMER & HEMMER, 2010). Darin zeigt sich die zeitlich relativ kurzfristige Veränderung des Schülervotums, wodurch ferner impliziert wird, dass auch das Fachimage regelmäßig einer Untersuchung unterzogen werden sollte, um die jeweils aktuell gültige Bewertung des Fachimages zu erschließen und ggf. gezielte Einflussmaßnahmen einzuplanen. Entgegen der Analyse von HEILIG (1984) zeigt die Studie von HEMMER und HEMMER (2010) auch keinen Verfall des Interesses über die Jahrgangsstufen, sondern nur einen Einbruch in der Jahrgangsstufe 7, der aber mit zunehmender Jahrgangsstufenzugehörigkeit wieder ausgeglichen wird (vgl. HEMMER & HEMMER, 2010). Damit bleibt der Einfluss der Jahrgangsstufenzugehörigkeit auf eine Teilfacette des Fachimages weiterhin ungeklärt. Ähnlich verhält es sich mit der Geschlechterzugehörigkeit, da bezogen auf das Fachimage Geographie keine Geschlechterunterschiede bemerkbar sind und im Fächervergleich auch nur zwischen den Fächern Geographie und Biologie mit einem stärkeren Votum der Mädchen für Biologie auftreten (vgl. HEMMER & HEMMER, 2010). Diese Ergebnisse sehen sich weitgehend in weiteren Interessens-

studien bestätigt (vgl. OBERMAIER, 1997; KLAUWIK, STENGL-JÖRNS, LINNEMANN & STRUBE, 2002; KLEIN, 2007).

Auch im internationalen Raum findet sich eine Vielzahl an Studien, die sich dem Bild des Geographieunterrichts unter den Schülerinnen und Schülern widmen. Im englischsprachigen Raum wurde hierbei ebenfalls die Beliebtheit der Fächer, sowie das Interesse an Arbeitsweisen und Themen und darüber hinaus die individuelle Relevanz des Fachs für die Perspektive der Schülerinnen und Schüler untersucht (vgl. ADEY & BIDDULPH, 2001, 2003; 2004; NORMAN & HARRISON, 2004; HOPWOOD, COURTLEY-GREEN & CHAMBERS, 2005). Gemein ist diesen Studien, dass im Ergebnis die Motivation für das Fach Geographie auf einem mittleren Niveau liegt, während die Bedeutung des Fachs in der Allgemeinbildung und dem zukünftigen Berufsleben gesehen wird, wobei jedoch häufig eine Verkürzung auf die Orientierungsfähigkeiten festzustellen ist. Allerdings beziehen sich diese Befunde auf Lernende höheren Alters und mit dementsprechend großer Erfahrung in Bezug auf ein geographisches Fach, welches überdies international auch eine teilweise andere inhaltliche Ausrichtung aufweist, als das deutschsprachige Schulfach Geographie, so dass hier eine Übertragung der Ergebnisse ohnehin schwerfällt.

Die Frage des fachlichen Images ist aber auch aus der Perspektive weiterer Disziplinen untersucht worden. Hervorzuheben ist hierbei der Bereich der Biologiedidaktik, in dem bereits intensive Studien über das fachliche Image unter Schülerinnen und Schülern, aber auch unter Lehrkräften unternommen wurden. Einen Überblick hierzu findet man bei UPMEIER ZU BELZEN (2007). Besonders die Arbeit von CHRISTEN und UPMEIER

ZU BELZEN (2004) ist hierbei wegweisend, da sie erstmals das Image unter Schülerinnen und Schülern im Zuge von Einstellungsausprägungen und dabei wirksamer Einflussgrößen untersuchte. Die Operationalisierung der Einstellungsausprägungen und der Einflussgrößen erfolgte durch fünf Dimensionen: „Schule im Allgemeinen [...], Verhalten zu Mitschülern [...], Biologieunterrichtsbezogenes Lehrerverhalten [...], Einschätzung der didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Biologieunterrichtes [...] [und die Skala] Empfundener Leistungsdruck“ (CHRISTEN & UPMEIER ZU BELZEN, 2004, 223). Auf dieser Ebene wird die Imagekonstitution an das Handeln der Lehrkräfte gekoppelt und damit als eine aktiv beeinflussbare Größe definiert.

Resümierend lässt sich festhalten, dass das Image des Geographieunterrichts und entsprechende Teilfacetten schon mehrfach mit unterschiedlichen methodisch-konzeptionellen Zugriffen untersucht worden ist und dabei das fachliche Bild einem zeitlichen Wandel unterliegt. Ungeklärt sind bislang die Einflussgrößen auf das Image, da hierzu immer wieder widersprüchliche Ergebnisse gefunden werden. Aus den Nachbardidaktiken lässt sich schließen, dass das Fachimage eine Größe ist, die nicht ohne den Einfluss der Lehrkräfte zu denken ist und die auch durch die generelle Einstellung zur Schule beeinflusst werden kann. Für die deutschsprachige Geographiedidaktik fehlt allerdings eine dezidierte und differenzierte Studie zum Image des Geographieunterrichts, die den Fokus auf die Imagekomponenten und potentielle Einflussgrößen legt, so dass eine Untersuchung hierzu impliziert ist.

## 4 Zielsetzung

Gemäß der im vorherigen Abschnitt dargestellten Situation bisheriger Forschungsvorhaben mit Bezug zum Schulfachimage des Geographieunterrichts gilt es zunächst, eine Studie anzulegen, welche die oben beschriebenen Forschungsdesiderata aufgreift und in den Fokus der Untersuchung rückt. Daher untersucht die vorliegende Studie das Image – vermittelt über die Einstellungsausprägungen – der Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsfach Geographie. Sie analysiert weiterhin, inwiefern subjekt- und unterrichtsfachbezogene Strukturvariablen (z. B. Jahrgangsstufenzugehörigkeit oder auch Einstellung zur Lehrperson) einen Zusammenhang zur Imagebildung aufweisen. Dazu wird das Image des Unterrichtsfaches Geographie (abhängige Variable) literaturgestützt über entsprechende Teilfacetten differenziert sowie mithilfe likertähnlicher Skalen operationalisiert und erhoben.

Potentielle Zusammenhangsgrößen im schulischen und unterrichtlichen Umfeld (unabhängige Variablen) werden ebenfalls über likertähnliche Skalen erfasst und aggregiert. Hierzu zählen die Einstellung zur Schule im Allgemeinen, die Einstellung zur Lehrperson und die Einstellung zur didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung. Der Bereich weiterer subjektbezogenen Strukturvariablen wird standardisiert erfasst. Darüber hinaus wird zur Einordnung des Fachimages ein Vergleich zu den Fächern Biologie und Geschichte mittels eines semantischen Differentials implementiert, um auch hierzu Vergleichswerte erheben und analysieren zu können. Diese beiden Fächer wurden ausgewählt, da sie inhaltlich teilweise Überschneidungsbereiche zum Fach Geographie aufweisen (z. B.

Untersuchung von Lebensräumen und ökosystemaren Zusammenhängen, die Auswertung von [historischen] Karten). Zur Erörterung bislang nicht berücksichtigter Teilfacetten des Unterrichtsfachimages wird zudem in einer Kleingruppe mittels teilstandardisiertem Gruppeninterview mit Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe die Operationalisierung des Einstellungsgegenstands im Vorfeld überprüft.

Aufbauend auf den in der Literatur bereits dargestellten Befunden werden insgesamt zwölf Hypothesen untersucht, die sich sowohl auf das Image und damit die abhängige Variable als auch auf die potentiellen Einflussgrößen sowie die Stellung der Geographie im Vergleich zu den Fächern Biologie und Geschichte beziehen (vgl. MIENER, 2016). Im Rahmen der hier vorgenommenen Darstellung der Studie erfolgt aus Formatgründen nur eine auf das Gesamtimage und die darauf bezugnehmenden Faktoren fokussierte Ergebnispräsentation.

## 5 Material und Methode

Wie die Literaturlage zeigt, greifen repräsentative Studien zur Erfassung des Schulfachimages häufig auf (teil)standardisierte schriftliche Messinstrumente zurück. Zwar existieren auch rein qualitative Untersuchungsformen, die ebenfalls den Anspruch der Repräsentativität erheben und hinsichtlich der Tiefe der Imagedurchdringung unzweifelhaft weitreichender sind, aber Befunde hierzu finden sich ausschließlich im internationalen Bezugsraum und sind wegen der fachlichen Historie und unterschiedlichen inhaltlichen Ausgestaltung des Fachs Geographie nicht vergleichbar mit den deutschsprachigen Befunden (vgl. ADEY & BIDDULPH, 2001; 2003; NORMAN & HARRISON, 2004; McCRONE, MORRIS & WALKER, 2005). Daher orientiert sich das Untersuchungsdesign an den vorangegangenen deutschsprachigen Studien. Dazu wird zunächst der Einstellungsgegenstand ‚Geographieunterricht‘ literaturgestützt mithilfe bislang vorliegender Ansätze operationalisiert und anhand von likertähnlichen Items zu Subskalen aggregiert. In ähnlicher Weise wird auch in Bezug auf potentielle schulisch-unterrichtliche Zusammenhangsmaße vorgegangen. Zur Vereinfachung der Bearbeitung wurde hierbei eine einheitliche fünfstufige Antwortskala eingesetzt. Diese bietet den Vorteil, dass sie vom potentiellen Antwortumfang her hinreichend differenziert genug für ältere Schülerinnen und Schüler mit mehr Erfahrungen ist, aber gleichzeitig die Kinder unterer Jahrgangsstufen, die erst wenig fachliche Erfahrung gesammelt haben und mit dem Format von Befragungen ungeübt sind, nicht überfordert.

Weitere Strukturvariablen der Probanden und Probandinnen wurden ebenfalls vollstandardisiert erfasst. Für den fachlichen

Vergleich erfolgte der Zugriff in Anlehnung an vorangegangene Studien mithilfe eines semantischen Differentials. Allerdings können hier die bisher eingesetzten Messinstrumente vorangegangener Studien infolge konzeptioneller und sprachlicher Mängel nicht repliziert werden. Es wurde ein neues Differential konzipiert, in das Kategorien der früher verwendeten Differentiale mithilfe sprachlich passender Adjektivpaare integriert werden. Insgesamt erfolgte damit eine starke Orientierung und Bezugnahme zu bisher eingesetzten Messinstrumenten, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Eine Replikation bisheriger Messinstrumente war indes nicht möglich, sondern es erfolgt eine synergetische Neukonzeption, die alle Facetten bisheriger Studien zu implementieren sucht. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, ein ganzheitliches Messinstrument einsetzen zu können, dass auch sprachlich an die heutigen Gegebenheiten angepasst ist und vor dem Hintergrund der Stichprobe die Schülerinnen und Schüler nicht überfordert.

Ergänzend zu den rein quantitativen Überprüfungsverfahren des Messinstruments und seiner einzelnen Bestandteile wurde auch ein qualitativer Zugriff gewählt, um evtl. vorhandene ‚blinde Flecken‘ bei der Operationalisierung der abhängigen Variable aufzudecken. Hierzu wurde ein teilstandardisiertes Gruppeninterview mit fünf Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe an einem Gymnasium zum Unterrichtsfachimage und hierbei relevanter Aspekte geführt. Die Bezugsgruppe Gymnasium wurde deshalb gewählt, da Schülerinnen und Schüler an dieser Schulform vermeintlich über die differenzierteste Wahrnehmung im Bereich des

Fachimages verfügen sollten. Insofern diente das Gruppeninterview zur Prüfung, ob die vorgelegten fachlichen Facetten ausreichend zur Beschreibung eines fachlichen Images sind. Die Schülerinnen und Schüler fokussierten in ihren Ausführungen zur Schulfachbewertung vornehmlich auf den motivationalen Charakter, das Anforderungsniveau sowie die Relevanz eines Unterrichtsfachs für das eigene Leben. Diese drei Teilfacetten des Unterrichtsfachimages sind auch in vorangegangenen Studien bereits teilweise beleuchtet worden. So wurde die abhängige Variable literatur- und forschungsgestützt über fünf Dimensionen differenziert: die gesellschaftliche Relevanz, die individuelle Relevanz, der motivationale Charakter, die Wissenschaftlichkeit sowie das Anforderungsniveau des Geographieunterrichts. Da diese Dimensionen bislang im Rahmen einer Studie zum Fachimage des Geographieunterrichts nicht kombiniert, sondern nur in Teilen oder als Konglomerate untersucht wurden, erfolgt eine Überprüfung der Modellpassung im Zuge der Pilot- und Hauptstudie mittels explorativer Faktorenanalyse, um Anzahl und Zuordnung der Dimensionen zu überprüfen. Die statistische Prüfung der fünf Subskalen des Unterrichtsfachimages lieferte ebenfalls fünf Dimensionen, aggregierte hierbei jedoch die gesellschaftliche und die individuelle Relevanz zu einer einzigen Subskala und wies stattdessen die Items der Relevanzskala, die einen Bezug zur räumlichen Orientierung auf-

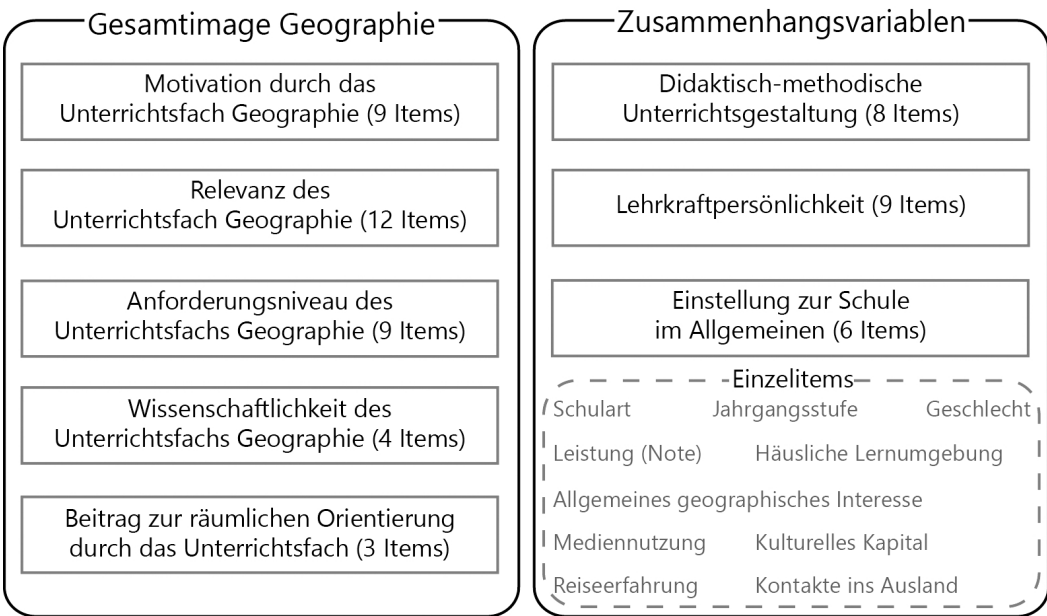
wiesen, als eigene Dimension des Fachimages aus. Da diese Facette in der Literatur bislang nicht berücksichtigt worden war, sondern nur überfachliche Kriterien betrachtet wurden, war diese Dimension im Vorfeld nicht als eigene Teilfacette des Geographieimages identifiziert worden. Da hierüber aber ein zentrales Alleinstellungsmerkmal unter den Fächern zum Ausdruck gebracht wird, wurde die Subskala zum ‚Beitrag zur räumlichen Orientierung‘ im Messinstrument beibehalten, allerdings in der Auswertung sehr konservativ betrachtet, d.h. Schlüsse über diese Subskala sollten vorsichtig betrachtet werden, da die inhaltliche Ausgestaltung noch Lücken aufwies.

Bezüglich der schulisch-unterrichtlichen Zusammenhangsmaße wurden ebenfalls literaturgestützt Subskalen als unabhängige Variablen gebildet. Diese umfassen inhaltlich drei Dimensionen: die Einstellung zur Schule im Allgemeinen (z.B. „Die Schule ist mir wichtig“), die Einstellung zur Lehrkraft (z.B. „Unser Erdkundelehrer ist ungeduldig“) sowie die Einstellung zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts (z.B. „Im Erdkundeunterricht arbeiten wir häufig mit unserem Tischnachbarn oder in Gruppen“). Eine explorative Überprüfung mittels Faktorenanalyse nach Durchführung der Vorstudie bestätigte diese Subskalen, so dass diese auch für die Hauptuntersuchung übernommen werden konnten (siehe TAB 1).

**TAB 1** Übersicht über die Subskalenreliabilitäten und Itemanzahlen (Quelle: Autor)

	Items	Cronbachs-Alpha
<b>Abhängige Subskalen</b>		
Motivation durch das Unterrichtsfach Geographie	9	$\alpha = 0,885$
Relevanz des Unterrichtsfachs Geographie	12	$\alpha = 0,851$
Anforderungsniveau des Geographieunterrichts	9	$\alpha = 0,792$
Wissenschaftlichkeit des Geographieunterrichts	4	$\alpha = 0,624$
Beitrag zur räumlichen Orientierung durch den Geographieunterricht	3	$\alpha = 0,677$
<b>Unabhängige Subskalen</b>		
Didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts	8	$\alpha = 0,818$
Einstellung zur Schule im Allgemeinen	9	$\alpha = 0,874$
Persönlichkeit der Lehrkraft	6	$\alpha = 0,808$

Weitere Strukturvariablen zur Charakterisierung der Probanden und Probandinnen (z. B. Jahrgangsstufen-, Schulart- und Geschlechterzugehörigkeit, schulische Leistung im Geographieunterricht, aber auch allgemeines geographisches Interesse und der Konsum geographischer Medien in der Freizeit) wurden vollstandardisiert mithilfe einzelner Items am Ende des Messinstruments erhoben (siehe Abb 1). Mithilfe dieses umfangreichen Repertoires an unabhängigen Variablen wurde versucht, ein breites Spektrum potentieller Einflussgrößen aufzunehmen, um später den konkreten Einfluss zahlenmäßig überprüfen



**Abb 1** Übersicht über die abhängigen und unabhängigen Variablen (Quelle: Autor)

**Semantisches Differential**

logisch	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	unlogisch
leicht	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	schwer
wichtig	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	unwichtig
übersichtlich	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	verwirrend
interessant	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	langweilig
sinnvoll	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	unsinnig
notwendig	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	überflüssig
klar	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	unklar
wissenschaftlich	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	unwissenschaftlich
aktuell	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	altmodisch
anschaulich	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	abstrakt
praktisch	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	theoretisch
lebensnah	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	lebensfern
bedeutend	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	unbedeutend
genau	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	ungenau
abwechslungsreich	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	eintönig
kreativ	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	unkreativ

**Abb 2** Semantisches Differential (Quelle: Autor)

zu können. Auf die Möglichkeit der weiteren Rückmeldung zur Befragung mittels offenem Frageformat am Ende des Fragebogens wurde aus Gründen der Zeitökonomie bei der Durchführung verzichtet.

Zur Einordnung des Geographieimages in den Kontext der bislang häufig verglichenen und thematisch nahestehenden Fächer Biologie und Geschichte wurde ein semantisches Differential mit 17 Adjektivgegensatzpaaren und einer siebenstufigen Antwortskala eingesetzt (siehe Abb 2). Das Format wurde so aus vorherigen Studien übernommen, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Bei einigen Gegensatzpaaren musste jedoch eine sprachliche Anpassung vorgenommen werden.

Inhaltlich bildet dieses Teilinstrument die überfachlichen Dimensionen der abhängigen Variable ab und bietet den Schülerinnen und Schülern einen einfachen Zugang, um verschiedene Fächer zu bewerten. Konzeptionell wurde das Differential an zwei verschiedenen Positionen im Messinstrument eingesetzt, um einen Gewöhnungseffekt zu vermeiden und die Schülermotivation durch Abwechslung im Beantwortungsmodus aufrecht zu erhalten.

Jeder Teil des Messinstruments wurde mit einer kurzen Einleitung und dem wiederholten Hinweis auf die Beantwortungsanonymität versehen, so dass ein Eingriff durch Lehrpersonen oder Interviewer nicht notwendig war. Der Gesamtaufbau des Messin-

### Aufbau des Messinstruments zur Erhebung des Schulfachimages

<b>Einleitung</b> (Erhebungskontext, Anonymität der Befragung, etc.)
<b>Teil A:</b> Erhebung der abhängigen Variablen (Gesamtimage) mithilfe von 37 Items [fünfstufige likertähnliche Antwortskala]
<b>Teil B:</b> Semantisches Differential zum Fach Geographie mithilfe von 17 Gegensatzpaaren [Inklusive Bearbeitungshinweis, siebenstufige Antwortskala]
<b>Teil C:</b> Erhebung der drei unabhängigen Subskalen (didaktisch-methodische Gestaltung, Lehrkraftpersönlichkeit, Einstellung zu Schule im Allgemeinen) mithilfe von 25 Items [fünfstufige likertähnliche Antwortskala; analog zu Teil A]
<b>Teil D:</b> Semantische Differentiale zu den Fächern Geschichte und Biologie [jeweils 17 Gegensatzpaare, analog zu Teil B]
<b>Teil E:</b> Erfassung 12 weiterer Strukturvariablen (Jahrgangsstufe, Geschlecht, Note, geographisches Interesse, Mediennutzung, kulturelles Kapital, etc.) [jeweils Einzelitems]

**Abb 3** Aufbau des Messinstruments (Quelle: Autor)

struments ist aus Abb 3 ersichtlich. Insgesamt kommen im Messinstrument unterschiedliche likertähnliche Antwortformate mit vierfacher, fünffacher oder siebenfacher Abstufung zum Einsatz. Im Bereich der Subskalen wird dabei eine fünffache Abstufung umgesetzt, so dass ein Spektrum von „stimme voll zu“ über „teils-teils“ bis „stimme gar nicht zu“ umfasst wird. Die semantischen

Differentiale werden siebenstufig abgefragt (s.o.). Einzelne unabhängige Variablen, wie z.B. das allgemeine Interesse oder das Interesse an geographischen Medien, werden mithilfe vierstufiger Skalen (von „stimme voll zu“ bis „stimme gar nicht zu“) erhoben, um hier einen Zwang der Schülerinnen und Schüler zu einer Position abseits der Indifferenz zu evozieren.

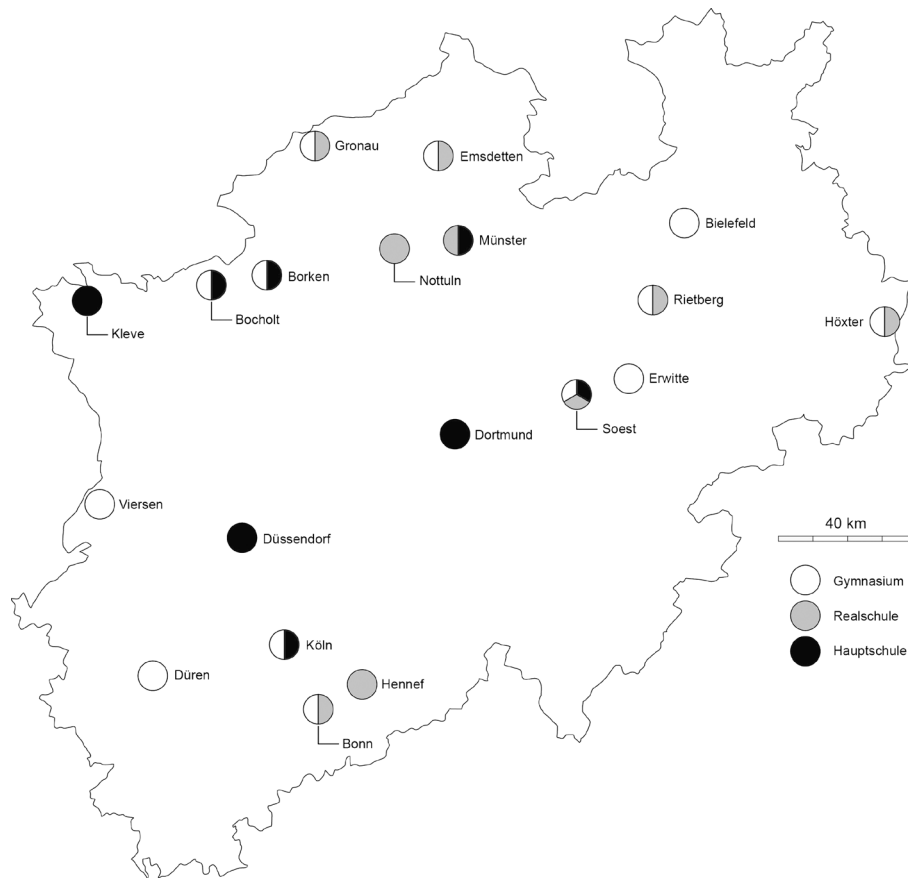
## 6 Durchführung der Hauptstudie

Nach den qualitativen und quantitativen Voruntersuchungen konnte der optimierte Fragebogen im Schuljahr 2011/12 zum Einsatz gebracht werden. Hierzu wurden 77 Lerngruppen in der Sekundarstufe I an Schulen der Schulformen Haupt-, Realschule und

Gymnasium ausgewählt, da an diesen das Fach Geographie als eigenständiges Pflichtfach unterrichtet wird (siehe Abb 4).

Als Bezugsraum der Untersuchung wurden nur Schulen der zuvor genannten Schulformen in Nordrhein-Westfalen ausgewählt,





**Abb 4** Karte der Untersuchungsstandorte (Quelle: Autor)

um curriculare Einflüsse (z. B. Inhalte, Stundentafel) bei der Beantwortung ausschließen zu können. Dennoch ist das Testinstrument für sich genommen ohne inhaltliche Anpassung auch in weiteren Bundesländern einsetzbar.

Bezüglich der Probanden und Probandinnen wurde versucht, eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Stichprobe bezüglich der Schulformanteile und der Geschlechterproportionen abzubilden. Dazu wurde eine Quotenstichprobe anhand der Kriterien Schulform, Jahrgangsstufe und die Zugehörigkeit zu einer Klein-, Mittel- oder Großstadt gezogen (vgl.

BORTZ & DÖRING, 2006). Auf diese Weise konnte eine großflächige Streuung der Untersuchungsorte erreicht werden.

Die Zusammensetzung der Stichprobe umfasste 1.738 verwertbare von 1.935 abgefragten Schülerdatensätzen, die sich bezüglich der Jahrgangsstufen und Schulformen in etwa an den statistischen Kennwerten orientieren und auf diese Weise eine relationale Repräsentativität der Datenauswertungen erlauben (siehe TAB 2).

**Tab 2** Übersicht über die Stichprobe, differenziert nach Schulform

(Quelle: Eigene Berechnung und MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG Nordrhein-Westfalen, 2012, 6)

	Jahrgangsstufe (absolute Werte)			Summe	Relativer Anteil an Gesamtstichprobe	Statistischer Anteil von SuS an der genannten Schulform in Nordrhein-Westfalen (Stand: Juli 2012 Quelle: MfSuW, 2012, 9)
	5 Anzahl	7/8 Anzahl	9 Anzahl			
Hauptschule	60	115	101	276	15,88%	16,17%
Realschule	122	237	171	530	30,49%	28,53%
Gymnasium	302	275	355	932	53,62%	55,30%
Summe je Jgst.	484	627	627	1738		

Die Durchführung der Untersuchung erfolgte in Absprache mit den betreuenden Lehrkräften der Lerngruppen selbstständig und vollstandardisiert, da das Messinstrument mithilfe der beigelegten Instruktionen ohne Hilfestellung im Rahmen einer Schulstunde bewältigt werden konnte. Die Lehrkräfte waren angewiesen, lediglich den Grund für die Untersuchung und den zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmen im Vorfeld der Durchführung mit ihren Schülerinnen und Schülern zu besprechen, um hierüber für gleiche Ausgangsbedingungen und eine Anfangsmotivation der Schülerinnen und Schüler zu sorgen. Nach der Durchführung an den

Schulen wurden die ausgefüllten Fragebögen postalisch an die Leitung der Studie zurückgesandt. Die Fragebögen konnten im Anschluss mithilfe einer standardisierten numerischen Kodierung in einen SPSS-Datensatz überführt und so zur weiteren statistischen Auswertung und Hypothesentestung vorbereitet werden. Die weitere Auswertung der Daten erfolgte auf Grundlage von Mittelwertvergleichen zwischen Teilpopulationen (hierbei mit einem Signifikanzniveau von  $p=0,05$ ), T-Tests, Varianzanalysen, Korrelationsanalysen (hierbei mit einem Signifikanzniveau von  $p=0,01$ ) sowie der Herleitung eines Regressionsmodells (vgl. MIENER, 2016).

## 7 Ergebnisse der Hauptstudie

Eingangs muss hier erwähnt werden, dass im Rahmen dieses Formats keine umfassende Darstellung aller Detailergebnisse erfolgen kann. Daher beschränkt sich die Ergebnisdarstellung auf einen Überblick über das erfasste Schulfachimage und die hierbei als wirksam identifizierten Zusammenhangsmaße im Bereich der unabhängigen Variablen. Dazu wird zunächst das Gesamtimage des Unterrichtsfachs betrachtet (Kap. 7.1). An-

schließend wird auf der Ebene der abhängigen Subskalen ein differenzierteres Bild vom Schulfachimage gezeichnet (Kap. 7.2). Hieran anknüpfend werden die bedeutsamsten Zusammenhangsmaße und deren Auswirkung für die Imagedifferenzierung dargestellt (Kap. 7.3). Abschließend erfolgt die summative Einordnung der Forschungsergebnisse (Kap. 7.4).

## 7.1 Das Gesamtimage des Unterrichtsfachs Geographie

Zur Ermittlung des Gesamtimages wurde der Mittelwert aller 37 Items der abhängigen Variable gebildet (Cronbachs- $\alpha=0,900$ ). Da die Antwortskala bei allen 37 Items aus einer fünfstufigen Skala bestand, kann der Mittelwert der Skala (also der Wert 3) als Grenzmaß zwischen positiven und negativen Wertmaßstäben dienen. 29 der 37 Items liegen oberhalb des Antwortskalenmittelwerts und drücken damit eine tendenziell positive Einstellung aus. Die stärkste Zustimmung findet dabei im Bereich des Erlernens von Mensch-Umwelt-Beziehungen ( $\bar{x}=4,11$ ;  $SD=1,01$ ), dem Erlernen des Umgangs mit Karten ( $\bar{x}=4,10$ ;  $SD=1,143$ ) sowie der Ablehnung eines häuslich-elterlichen Drucks zu guten Leistungen im Geographieunterricht ( $\bar{x}=4,02$ ;  $SD=1,179$ ) statt.

Demgegenüber werden acht der 37 Items unterhalb des Antwortskalenmittelwerts beurteilt und drücken damit eine tendenziell negative Einstellung in diesen Bereichen aus. Die geringste Zustimmung erfährt dabei die Motivation zur Auseinandersetzung mit geographischen Themen über den Unterricht hinaus ( $\bar{x}=2,59$ ;  $SD=1,221$ ), die Motivation zur Vorbereitung auf den Geographieunterricht ( $\bar{x}=2,53$ ;  $SD=1,22$ ) sowie den potentiellen Wunsch auf einen größeren Umfang des Geographieunterrichts im Stundenplan ( $\bar{x}=2,52$ ;  $SD=1,346$ ). Damit bestehen die größten Defizite im Gesamtfachimage in der motivationalen Leistung des Geographieunterrichts.

Das Gesamtfachimage ordnet sich mit einem Mittelwert von  $\bar{x}=3,37$  ( $SD=0,53$ ) damit im Bereich zwischen einer neutralen und tendenziell positiven Beurteilung ein. Demzu-

folge stehen die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I dem Geographieunterricht global betrachtet durchaus aufgeschlossen und positiv gegenüber. Dennoch scheint es in Teilen Defizite zu geben, die sich erst bei einer differenzierteren Betrachtung verdeutlichen.

## 7.2 Das Unterrichtsfachimage auf der Ebene der empirischen Subskalen

Im Zuge der empirisch überprüften Operationalisierung des Unterrichtsfachs Geographie zeigte sich eine Differenzierung des Gesamtimages auf fünf Subskalen (vgl. Kap. 5). Diese beziehen sich inhaltlich auf die Motivation durch den Geographieunterricht, die Relevanz des Geographieunterrichts, die Wissenschaftlichkeit des Fachs, das Anforderungsniveau des Unterrichts sowie auf den Beitrag des Geographieunterrichts zur räumlichen Orientierung. Letztere Skala muss bezüglich einer Analyse jedoch konservativ betrachtet werden, da sie sich erst nach der Durchführung der Hauptstudie aus den Daten abgeleitet hat und dadurch inhaltlich sicher keine Vollständigkeit besitzt.

Die deutlich geringste Beurteilung dieser fünf Subskalen erhält die Subskala zur Motivation durch das Unterrichtsfach Geographie (9 Items; Cronbachs- $\alpha=0,885$ ;  $\bar{x}=2,94$ ;  $SD=0,86$ ). Darin äußert sich ein relativer Unmut der Schülerinnen und Schüler über diese Teilfacette des Fachimages. Wie zuvor angedeutet, wird dabei insbesondere die Motivation zur Auseinandersetzung mit geographischen Themen über den Unterricht hinaus, die Motivation zur Vorbereitung auf den Geographieunterricht sowie die Motivation zu einem höheren zeitlichen Umfang

des Geographieunterrichts abgelehnt. Positiv hingegen wird die Anschaulichkeit der Themen ( $\bar{x}=3,44$ ;  $SD=0,886$ ), der Spaß an der unterrichtlichen Arbeit ( $\bar{x}=3,31$ ;  $SD=1,127$ ), das Interesse an den Methoden ( $\bar{x}=3,31$ ;  $SD=1,199$ ) sowie die Motivation für andere Länder und Kulturen durch den Geographieunterricht ( $\bar{x}=3,27$ ;  $SD=1,116$ ) bewertet. Demzufolge besteht im Fachimage aus Schülerinnensicht und Schülersicht insbesondere ein Mangel in der Motivationsleistung über den unterrichtlichen Kontext hinaus, während die Arbeit im Unterricht durchaus motivationalen Charakter für eine Vielzahl der Schülerinnen und Schüler bietet. Insgesamt verbleibt die Subskala zur Motivation durch den Geographieunterricht jedoch die einzige Subskala, die in ihrem Mittelwert unterhalb des Antwortskalenmittelwerts und damit im ablehnenden Bereich liegt.

Von den verbleibenden vier Subskalen der abhängigen Variable erhält die Subskala zur Wissenschaftlichkeit des Geographieunterrichts (vier Items; Cronbachs- $\alpha=0,624$ ;  $\bar{x}=3,34$ ;  $SD=0,787$ ) die geringste positive Bewertung, ist aber infolge ihres geringen Itemumfangs sicherlich etwas konservativer zu betrachten. Insgesamt liegen alle vier Items oberhalb des Antwortskalenmittelwerts. Die geringste, dennoch positive Bewertung erhält hierbei die Beurteilung einer gezielt geplanten und den Schülerinnen und Schülern transparenten Herangehensweise an geographische Fragestellungen ( $\bar{x}=3,16$ ;  $SD=1,164$ ). Demgegenüber wird der Erwerb eines geographischen Fachvokabulars durch den Geographieunterricht durchaus positiv beurteilt ( $\bar{x}=3,7$ ;  $SD=1,081$ ). Damit könnte das fachliche Image durch eine transparentere Lösungsplanung, welche die Schülerinnen und Schüler in die Entwicklung einer

Lösungsstrategie miteinbezieht, im Bereich der Wissenschaftlichkeit des Faches weiter stärken. Dennoch unterliegt diese Teilfacette des Fachimages sicherlich noch einigen blinden Flecken, die es durch gezielte Folgeuntersuchungen zu erforschen gilt.

Die Subskala zum Anforderungsniveau des Geographieunterrichts (neun Items, Cronbachs- $\alpha=0,792$ ;  $\bar{x}=3,43$ ;  $SD=0,716$ ) wird etwas positiver bewertet als die Wissenschaftlichkeit. Vorab muss hierbei jedoch erwähnt werden, dass ein Mittelwert oberhalb des Antwortskalenmittelwerts ein aus Schülerinnensicht und Schülersicht geringes Anforderungsniveau ausdrückt. Dieser Schritt der Codierung wurde unternommen, da ein hohes Anforderungsprofil aus Sicht eines Schülers oder einer Schülerin wohl eher keinem positiven Image entsprechen dürfte, wie es auch die Studien zur Beliebtheit der Fächer Physik und Chemie belegen (vgl. MERZYN, 2008). Damit messen die Schülerinnen und Schüler dem Geographieunterricht insgesamt tendenziell eher ein geringes Anforderungsniveau bei. Dabei werden der Arbeitsaufwand ( $\bar{x}=4,02$ ,  $SD=1,179$ ) und die Komplexität des Fachs ( $\bar{x}=3,72$ ;  $SD=1,041$ ) eher gering bewertet, während der Aufwand für gute Noten ( $\bar{x}=2,62$ ;  $SD=1,197$ ) tendenziell hoch bewertet wird. Damit ist der Geographieunterricht von seiner Imageseite her ein Fach, das durchaus zu bewältigen ist und die Schülerinnen und Schüler durch seine fachliche Struktur nicht verwirrt. Dennoch zeigt sich auch, dass es ein Fach ist, in dem man nicht ohne Anstrengung gute schulische Leistungen erreichen kann.

Die Subskala zur Relevanz des Geographieunterrichts (zwölf Items; Cronbachs- $\alpha=0,851$ ;  $\bar{x}=3,51$ ;  $SD=0,671$ ) wird von den Schülerinnen und Schülern deutlich positiv beurteilt.

Dabei weisen elf der zwölf Items eine positive Beurteilung auf. Die höchste Beurteilung erhalten dabei der Beitrag zum Verständnis von Mensch-Umwelt-Beziehungen ( $\bar{x}=4,11$ ;  $SD=1,010$ ) sowie der Beitrag zum Verständnis von anthropogenen Umwelteingriffen ( $\bar{x}=3,83$ ;  $SD=1,036$ ). Ein Defizit besteht aus Schülersicht bezüglich des Beitrags zur Einsicht der Erforschung des Planeten aus der Perspektive von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ( $\bar{x}=2,78$ ;  $SD=1,150$ ), worin sich ebenfalls ein tendenziell geringerer wissenschaftlicher Charakter des Geographieunterrichts widerspiegelt. Insgesamt zeigt sich damit aus Schülersicht eine recht hohe fachliche Relevanz.

Die letzte der fünf Subskalen in der abhängigen Variable, der Beitrag zur räumlichen Orientierung durch den Geographieunterricht (drei Items; Cronbachs- $\alpha=0,677$ ;  $\bar{x}=3,98$ ;  $SD=0,89$ ), muss bezüglich ihrer Aussagekraft für das Image sehr konservativ betrachtet werden, denn sie hat sich erst im Rahmen der Datenanalyse der Hauptstudie als eigene Subskala aus den zuvor formulierten Relevanzsubskalen differenziert und besitzt infolgedessen inhaltlich keine hinreichende Diffe-

renzierung. Die drei Items der Subskala beziehen sich auf den Erwerb des Umgangs mit Karten ( $\bar{x}=4,10$ ;  $SD=1,143$ ), den Erwerb von Orientierungsstrategien ( $\bar{x}=3,98$ ;  $SD=1,084$ ) sowie den Erwerb eines globalen Ordnungsrasters ( $\bar{x}=3,84$ ;  $SD=1,191$ ). Demnach fehlen inhaltlich weitere Bereiche der räumlichen Orientierungskompetenz und sind bislang nur auf den Kern fokussiert. Dennoch weisen die Schülerinnen und Schüler gerade diesen Kernkompetenzen eine hohe Bedeutung zu und machen damit deutlich, dass sich das fachliche Image insbesondere über diese Tätigkeiten im Rahmen des Geographieunterrichts konstituiert respektive diese für die Schülerinnen und Schüler am deutlichsten hervortreten.

Insgesamt zeigt sich damit auf vier der fünf abhängigen Subskalen ein tendenziell positives Fachimage. Deutlicher Handlungsbedarf besteht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler demnach im Bereich der Motivation durch das Unterrichtsfach und hierbei speziell in den Bereichen außerunterrichtlicher respektive außerschulischer Auseinandersetzung mit geographischen Themen.

### 7.3 Zentrale Zusammenhangsmaße zum Fachimage des Geographieunterrichts

Neben der Erfassung des Schulfachimages lag ein zentrales Ziel der Studie darin, potentielle Zusammenhangsmaße zu diesem zu ermitteln und deren Effektstärke zu überprüfen. Nachfolgend werden daher die Ergebnisse fokussiert, die einen besonders großen Zusammenhang zum Schulfachimage insgesamt ausweisen und damit als Prädiktoren oder Einflussgrößen betrachtet werden können (vgl. TAB 3).

Zunächst wird die Ebene der individuenbezogenen Zusammenhangsmaße betrachtet. Hierbei zeigt sich, dass unter den erhobenen unabhängigen Variablen nur das außerschulische Interesse an Geographie im Allgemeinen ein taugliches Zusammenhangsmaß darstellt. Zwar wurde dieses allgemeine Interesse nur mithilfe eines einzelnen Items und einer vierfach-gestufteten ordinalen Antwortskala erhoben, dennoch weist es einen starken Zusam-

**Tab 3** Übersicht über die stärksten Zusammenhangsmaße bezüglich des Gesamtfachimages (Quelle: Autor)

Zusammenhangsmaß	Korrelationskoeffizient zum Gesamtfachimage	Signifikanz der Korrelation auf 1 % Niveau
Interesse an Geographie im Allgemeinen	$r_{\text{Kendall}} = 0,510$	$p = 0,000$
Beurteilung der didaktisch-methodischen Gestaltung	$r_{\text{Pearson}} = 0,709$	$p = 0,000$
Beurteilung der Lehrkraftpersönlichkeit	$r_{\text{Pearson}} = 0,514$	$p = 0,000$
Einstellung zur Schule im Allgemeinen	$r_{\text{Pearson}} = 0,402$	$p = 0,000$

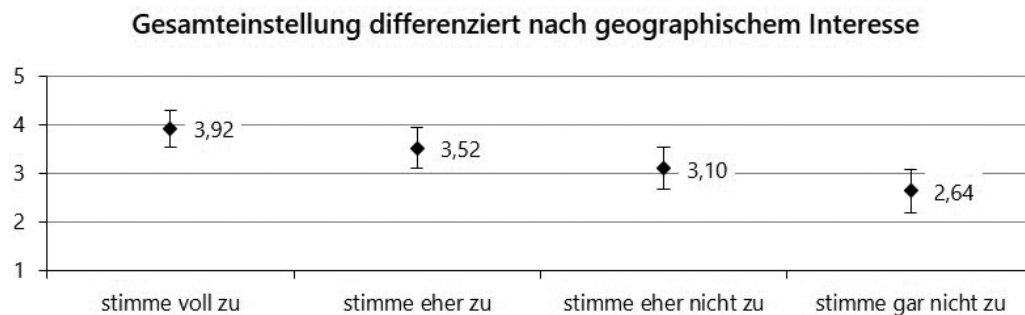
menhang zum Schulfachimage insgesamt auf. Dies wird zum einen durch den Korrelationskoeffizienten nach Kendalls Tau mit  $r = 0,510$  ( $p = 0,000$ ) deutlich, welcher einen starken Zusammenhang zwischen dem Gesamtfachimage und dem allgemeinen Interesse an Geographie verdeutlicht. Zum anderen zeigen sich auf allen Antwortstufen hochsignifikante Mittelwertunterschiede zwischen benachbarten Antwortgruppen, so dass ein positiv korrelierter Zusammenhang besteht. Je größer also das allgemeine Interesse an Geographie und geographischen Themen ist, umso positiver wird auch das Schulfachimage bewertet.

Dieser Umstand scheint für sich genommen wenig erstaunlich, zumal Interesse als Teilfacette der Motivation auch Teil der abhängigen Variable ist. Im Vergleich mit allen weiteren Individuen bezogenen Variablen (häusliche Lernumgebung, kulturelles Kapital, Konsum geographischer Medien, Reiseerfahrung und -interesse, etc.) ist aber gerade das allgemeine Interesse die Variable, die den stärksten Zusammenhang zum Schulfachimage aufweist. Ferner zeigt sich hiermit, dass das Wecken von Interesse im Unterricht einen direkten Einfluss auf das Fachimage insgesamt und eben nicht nur auf die Dimension Motivation durch den Unterricht besitzt. Damit manifestiert sich die Forderung, den Unterricht an den Interessen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren, um damit insgesamt das Lernen im Fach erfolgreicher zu gestalten.

Außerdem kann in der hohen Korrelation ein Indiz dafür gesehen werden, dass ein starker Zusammenhang zwischen den Konstrukten Interesse und Image besteht.

Die weiteren Zusammenhangsmaße, die im Hinblick auf das Gesamtfachimage identifiziert wurden, liegen im Bereich der schulischen Variablen, welche im Rahmen der unabhängigen Subskalen erfasst wurden. Allen voran ist hierbei die Beurteilung der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkraft ein zentrales Zusammenhangsmaß zum Schulfachimage. Die Korrelationsanalyse nach Pearson liefert hier einen starken positiven Zusammenhang mit  $r = 0,709$  ( $p = 0,000$ ). Inhaltlich zeigt sich damit, dass je schülerorientierter der Unterricht angelegt ist und je größer die Partizipationsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht sind, umso positiver ist das Schulfachimage insgesamt. Dabei ist der Umstand an sich wenig verwunderlich, aber die Größe des Zusammenhangsmaßes umso mehr. Die Unterrichtsgestaltung ist demnach ein gewichtigerer Faktor als das allgemeine Interesse an Geographie. Diese ist darüber hinaus ein Bereich, auf den seitens der Lehrkräfte aktiv Einfluss genommen werden kann und mit dem folglich auch aktiv auf die Schulfachimagekonstitution eingewirkt werden kann.

In einer recht ähnlichen Weise wirkt auch die Beurteilung der Lehrkraftpersönlichkeit auf das Schulfachimage ein, wenngleich der



**Abb 5** Gesamtimago differenziert nach allgemeinem geographischen Interesse (Quelle: Autor)

Effekt hierbei etwas kleiner ist. Nach der Korrelation nach Pearson ergibt sich hier ebenfalls ein positiv-korrelierter Zusammenhang mit  $r=0,514$  ( $p=0,000$ ). Inhaltlich zeigt sich dadurch, dass je aufgeschlossener und transparenter sich die Lehrkraft im Unterricht gegenüber den Schülerinnen und Schülern verhält, desto positiver wird das Schulfachimage bewertet. Nun lassen sich Persönlichkeitsaspekte nicht in gleicher Art und Weise planen und optimieren, wie es im Fall der Unterrichtsgestaltung möglich ist. Dennoch kann eine Sensibilisierung für derartige Effekte ebenfalls zu einer Verbesserung des Unterrichts und damit auch des Fachimages führen. Hiermit wäre ein zweiter großer Zusammenhangseffekt identifiziert, der in direkter Reichweite der Lehrkräfte verortet ist.

Ein dritter Bereich, der in hohem Maße einen Zusammenhang zu Imagekonstituierung aufweist, ist die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Schule im Allgemeinen. Auch hier liegt nach der Korrelationsanalyse nach Pearson ein positiver mittlerer Zusammenhang mit  $r=0,402$  ( $p=0,000$ ) vor, der belegt, dass eine solche positive Einstellung mit einer positiven Fachbewertung des Geographieunterrichts einhergeht respektive diese begünstigt. Dieser Aspekt ist jedoch schwieriger durch die Lehrkräfte zu beeinflussen.

Weitere potentielle Zusammenhänge wie die Jahrgangsstufen, Schularten- oder Geschlechterzugehörigkeit der Probanden und Probandinnen werden an dieser Stelle nicht betrachtet, da diese nur teilweise differenzierende Effekte aufweisen und die Effektstärken hierbei durchweg nur auf geringem Niveau liegen. Daher stellen diese Größen keine geeigneten Maße zur Differenzierung des Schulfachimages dar und sind daher als Prädiktoren des Schulfachimages ungeeignet (vgl. MIENER, 2016).

## 7.4 Resümee

Insgesamt zeigt sich, dass zwar ein Teil des Schulfachimages allein schon durch ein allgemeines Interesse an Geographie und geographischen Themen vorbestimmt ist, dass aber ein weitaus größerer Teil im direkten schulisch-unterrichtlichen Umfeld zur Konstituierung des Schulfachimages beiträgt und dass dadurch eine unmittelbare Einflussnahme durch die Lehrkräfte auf die Imagegestaltung bei den Schülerinnen und Schülern möglich ist.

Annahmen über Geschlechterunterschiede zugunsten eines positiveren Votums der Jungen, wie es in vorangegangenen Studien teilweise erfasst wurde, können nur teilweise bestätigt werden und weisen zudem nur eine

geringe Effektstärke als Zusammenhangsmaß zur Gesamteinstellung (Cohen  $d=0,199$ ) auf.

Die Schulart besitzt einen ähnlichen Effekt. Unter den Schülern an Gymnasien hat der Geographieunterricht insgesamt ein leicht positiveres Image ( $\bar{x}=3,41$ ;  $SD=0,54$ ) als unter den Jugendlichen an Haupt- ( $\bar{x}=3,33$ ;  $SD=0,484$ ) und Realschulen ( $\bar{x}=3,32$ ;  $SD=0,54$ ). Allerdings ist dieser Unterscheidungseffekt ebenfalls klein (Cohen  $d=0,165$ ).

Die Jahrgangsstufenzugehörigkeit und damit mittelbar die Altersentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat keinen erkennbaren Einfluss auf die Einstellungsausprägungen. Zwar ist hier das Image mit Beginn der Sekundarstufe I in absoluten Zahlen höher als am Ende derselben, aber es handelt sich nicht um signifikante Unterschiede. Ähnliches lässt sich für die häusliche Lernumgebung, das kulturelle Kapital sowie die Reiseerfahrung und den Kontakt ins Ausland konstatieren.

## 7.5 Einordnung der Ergebnisse

Das Image des Unterrichtsfachs Geographie gestaltet sich gemittelt über alle Items der abhängigen Variablen insgesamt positiv, obwohl dieses Votum nur im schwach-positiven Bereich liegt. Dieser Befund deckt sich mit dem Gesamtbefund zur Schulfacheinstellung bei BACHMAIR (1969) und widerspricht der geringen Fachbeliebtheit bei SEELIG (1968), was auch durch die Daten des semantischen Differentials, welches im Rahmen dieses Aufsatzes nicht dargestellt wurde, Bestätigung findet. Differenziert man die Betrachtung auf Subskalenniveau, so scheint sich das Votum bezüglich der Dimensionen Relevanz, Anforderungsniveau, Wissenschaftlichkeit und Bei-

trag zur räumlichen Orientierungsfähigkeit zu bestätigen, während die Dimension der Motivation durch das Unterrichtsfach Geographie insgesamt schwach ablehnend ausfällt. Insbesondere im Hinblick auf den Aspekt der Relevanz widersprechen die Ergebnisse der vorliegenden Studie den Befunden bei BACHMAIR (1969) und STÖCKLHUBER (1979), die jeweils nur eine geringe bis mäßige Relevanz für das Fach testieren. Dieser Unterschied könnte dabei jedoch auf die curricular-fachliche Entwicklung des Geographieunterrichts, die in der Zeit zwischen den Studien stattfand, zurückzuführen sein, die sich im Sinne Klafkis auch die Frage der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der unterrichtlichen Inhalte zur Aufgabe gemacht hat. Mit Blick auf das Anforderungsniveau zeigt sich dagegen in der Studie eine Übereinstimmung zu den Befunden bei BACHMAIR (1969), der ebenfalls eine geringe Schwierigkeitsbewertung für das Fach Erdkunde feststellt. Zu den Dimensionen Wissenschaftlichkeit und Beitrag zur räumlichen Orientierungsfähigkeit liegen keine dezidierten Vergleichswerte vor. Gerade letztere Dimension war bisher nicht in Imageuntersuchungen berücksichtigt worden. Inhaltlich ist es hingegen plausibel, dass die Schülerinnen und Schüler nebst den überfachlichen Dimensionen auch eine starke Sensibilisierung dafür haben, was das Fach selbst ausmacht und von anderen Fächern unterscheidet. Soweit es die Ergebnisse der vorliegenden Studie andeuten, ist dieser Aspekt in der Geographie die räumliche Orientierungskompetenz.

Im Hinblick auf die schwach negativ bewertete Dimension der Motivation durch das Unterrichtsfach Geographie zeigt sich, dass scheinbar die außerunterrichtliche Motivation zur weiteren Beschäftigung mit geographi-



schen Themen und Inhalten eine Schwachstelle im Image des Fachs darstellt. Hierzu gibt es keine konkreten Vergleichsbefunde. LEUSMANN (1976; 1977) sowie HEMMER und HEMMER (2010) stellen hingegen fest, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler an bestimmten Inhalten, Regionen und Arbeitsweisen durchaus hoch ist, diese aber nicht notwendigerweise auch im Unterricht berücksichtigt werden. Daher scheint hier eine stärkere Orientierung an Schülerinteressen impliziert zu sein, um eine potentielle Motivation über das Klassenzimmer hinaus zu ermöglichen.

## 7.6 Die unabhängigen Variablen (Subskalen)

Bei den unabhängigen Variablen auf Subskalenniveau zeigt sich, dass die didaktisch-methodische Gestaltung des Geographieunterrichts die insgesamt stärkste Einflussgröße auf das Fachimage zu sein scheint. Darüber hinaus besitzen auch die Lehrkraftpersönlichkeit und die generelle Schuleinstellung eine große potentielle Bedeutung. Insgesamt bestätigen diese Befunde die Ergebnisse der Studie von BACHMAIR (1969), der ebenfalls die Lehrkraft und die mit ihr verbundenen Persönlichkeitsmerkmale als wesentliche Größen bei der Fachbeurteilung identifiziert. BACHMAIR (1969) sowie CHRISTEN und UPMEIER ZU BELZEN (2004) stellen überdies die besondere Bedeutung der allgemeinen schulischen Einstellung als Faktor der Unterrichtsfachbewertung heraus, die auch durch die vorliegende Studie gestützt werden kann. Die Befunde im Bereich der Strukturvariablen verdeutlichen, dass diese nur geringe oder keine hinreichenden Effekte auf die Einstellungsausprägungen haben. Beginnend mit

den Geschlechterdifferenzen zugunsten eines positiveren Votums der Jungen zeigt sich nur ein geringer Effekt. Dies steht im Gegensatz zu den Befunden vorangegangener Studien, die diesen Effekt festgestellt haben (vgl. BACHMAIR, 1969; BAUER, 1969; KLEIN, 2007).

Mit Blick auf die Jahrgangsstufenzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zeigt sich in quasi-längsschnittlicher Analyse, dass die Einstellungsausprägungen in der Sekundarstufe infolge des epochalen Unterrichts nicht zeitlich stabil sind. Das Gesamturteil nimmt von der Jahrgangsstufe 5 zur Jahrgangsstufe 7 bzw. 8 signifikant ab, wobei der Effekt aber nur eine kleine Effektstärke aufweist. In der Jahrgangsstufe 9 steigt die Einstellungsausprägung wieder an, erreicht jedoch nicht wieder das anfängliche Niveau der Jahrgangsstufe 5. Damit ist die Studie anschlussfähig an Befunde anderer Studien, die jedoch die Effektstärke der Ausprägung nicht beziffern (vgl. SCHRETTENBRUNNER, 1969; KLEIN, 2007; HEMMER & HEMMER, 2010). Die Jahrgangsstufenzugehörigkeit stellt somit ein differenzierendes Merkmal dar, obwohl die Effektstärken hier nur moderat bis schwach ausfallen.

Im Hinblick auf die Schulart zeigt sich, dass ein signifikanter Unterschied nur zwischen den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und den übrigen Schülerinnen und Schülern besteht, während zwischen Haupt- und Realschülerinnen und -schüler keine signifikante Differenz in der Einstellungsausprägung besteht. Die Effektstärken liegen aber auch hier in einem geringen Bereich, so dass diese Strukturvariable eher nicht als hinreichender Prädiktor für das Schulfachimage herangezogen werden kann. Inhaltlich ist dieser Befund anschlussfähig an die Befunde der Daten des RCFP-Projektes (vgl. HEILIG, 1984).

## 8 Kritische Reflexion der Hauptstudie und des Forschungsdesigns

Im Nachgang der Datenanalyse der Hauptstudie zeigt sich, dass sich nicht alle theoretisch formulierten Subskalen mithilfe der Daten replizieren ließen und dadurch eine neue Subskala mit Bezug zur räumlichen Orientierung ausgewiesen wurde. Die Daten hierzu liefern nur einen ersten Hinweis darauf, dass neben den überfachlichen Dimensionen der Motivation, der Relevanz, der Wissenschaftlichkeit und des Anforderungsniveaus eines Unterrichtsfachs, auch fachliche Anteile, die das Fach von anderen Fächern abgrenzen, zur Imagekonstitution beitragen. Für zukünftige Untersuchungen sollte dies berücksichtigt werden und im Vorfeld ggf. nach weiteren fachlichen Skalen gesucht, respektive die vorhandene Skala zur räumlichen Orientierungsleistung elaboriert werden.

Gleichwohl konnten weite Teile des Messinstruments und hierbei auch die Bereiche der unabhängigen Variable durch den Datensatz der Hauptuntersuchung bestätigt werden. Im Nachgang der Hauptunter-

suchung lassen sich einzelne (unabhängige) Subskalen für zukünftige Untersuchungen noch kompakter formulieren und ein Teil der unabhängigen Variablen muss infolge fehlender Effekte nicht weiter untersucht werden, wodurch sich die Durchführungsökonomie weiter optimieren lässt. Das in diesem Rahmen nicht dargestellte semantische Differential zur Erhebung eines fachlichen Images im Fächervergleich erwies sich in dieser Art und Form als geeignet und lieferte deutliche Unterscheidungen zwischen den Fächern (vgl. MIENER, 2016).

Da der Untersuchungsraum auf Nordrhein-Westfalen beschränkt war, um curriculare Einflüsse auf das Fachimage ausblenden zu können, wird direkt impliziert, die Untersuchung in weiteren Bundesländern mit ähnlicher Repräsentativität der Stichproben zu erweitern, um ein flächendeckendes Image aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu erheben.

## 9 Zusammenfassung und Ausblick

Nebst Interessen, Vorstellungen und Vorwissen sind die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu einem Unterrichtsfach und damit das Fachimage eine wichtige Lernvoraussetzung für eine nachhaltig wirksame Anbahnung geographischer Bildung (vgl. HELMKE & WEINERT, 1997; REINFRIED, 2006). Über dieses Image der Geographie in der Schule ist innerhalb der geographischen Community immer wieder spekuliert worden. Oftmals sind dabei fachintern die Bedenken groß, dass das

Image der Geographie in unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen negativ besetzt sei (vgl. u.a. GANS et al., 2015, 4). Zwar ist bereits zuvor versucht worden, das Image des Geographieunterrichts zu verschiedenen Zeitpunkten mit jeweils unterschiedlichen methodologischen Ansätzen zu analysieren (vgl. u.a. LOBSIEN, 1903; STERN, 1905; WIEDERKEHR, 1907/1908; HOFFMANN, 1911; KELLER, 1911; SEELIG, 1968; BAUER, 1969; SCHRETTENBRUNNER 1969; BACHMAIR, 1969; FÜRSTENBERG &

JUNGFER, 1980; HEILIG, 1984; KLAWEK et al., 2002; INSTITUT FÜR JUGENDFORSCHUNG, 2004). Jedoch zeigt sich bei diesen Studien zum einen, dass das Fachimage einem zeitlichen Wandel unterliegt und daher in regelmäßigen Abständen neu bestimmt werden muss, zum anderen, dass der Einfluss auf das Image durch bestimmte Zusammenhangsvariablen (z.B. Geschlechter, Jahrgangsstufen- oder Schulartenzugehörigkeit) nicht eindeutig respektive ungeklärt ist.

Die vorliegende Studie setzt an diesem Desiderat an und liefert damit einen aktuellen Einblick in das fachliche Image des Geographieunterrichts aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, konkretisiert ferner den Einfluss potentieller Zusammenhangsvariablen und richtet hierbei gemäß den Erkenntnissen den Fokus auch auf die unterrichtliche Seite der Einflussfaktoren. Summativ zeigt sich dabei ein durchaus positives Fachimage aus Sicht der Schülerinnen und Schüler, im Detail ergibt sich jedoch, dass das Fach gerade im Bereich der außerunterrichtlichen Motivierung für geographische Themen ein deutliches Imagedefizit aufweist und hier Handlungsbedarf geboten ist. Hilfestellungen wären hier unter anderem bei den Ergebnissen der zahlreichen Studien zum Schülerinteresse zu suchen, welche die tatsächlichen Interessen der Schülerschaft an geographischen Themen, Regionen und Arbeitsweisen aufdecken (vgl. u.a. HEMMER & HEMMER, 2010). Eine Berücksichtigung derselben könnte sich vermutlich nicht nur auf die Dimension Motivation positiv auswirken, sondern infolge der hohen Korrelation das Gesamtimage günstig beeinflussen. Weiterhin lässt die Detailanalyse vermuten, dass das Image nebst den überfachlichen Dimensionen auch durch fachliche Dimensionen ge-

prägt ist, die den Geographieunterricht sehr deutlich von anderen Unterrichtsdisziplinen unterscheiden. Im vorliegenden Fall tritt hierbei der Beitrag zu räumlichen Orientierungskompetenz in den Vordergrund und stellt eine der Facetten des Fachimages dar.

Im Bereich der Zusammenhangsvariablen zeigt sich, dass Geschlechter und Schulartenzugehörigkeit zwar einen kleinen Unterscheidungsfaktor darstellen, der Effekt und die Reichweite derselben aber eher als gering zu bewerten sind. Die Jahrgangsstufenzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie die häuslich-kulturelle Lernumgebung haben dagegen keinen Einfluss auf das Fachimage. Sehr viel größer ist der Einfluss des allgemeinen geographischen Interesses. Hier reicht schon ein geringes Interesse, um ein deutlich positiveres Bild vom Geographieunterricht zu bekommen. Sehr viel stärker wirken jedoch schulisch-unterrichtliche Einflussgrößen auf das Fachimage ein. Allen voran ist es die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung seitens der Lehrkraft, die ein enorm leistungsfähiges Zusammenhangsmaß zum Fachimage darstellt. Ein hohes Maß an Schülerorientierung und Schülerpartizipation kann somit zu einem deutlichen Imagegewinn in der Schule führen. Darüber hinaus stellen die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkraft und die Einstellung zur Schule im Allgemeinen sehr effektstarke Zusammenhangsmaße zum Fachimage dar. Damit wird deutlich, dass ein großer Teil der Imagekonstitution dem Einfluss der Lehrkräfte direkt oder indirekt zugänglich ist und damit die Imagearbeit aktiv durch diese Akteure im Aktionsraum Schule betrieben werden kann und betrieben werden sollte, um eine nachhaltige Kompetenzvermittlung im Bereich geographischer Bildung zu ermöglichen.

An diesem Punkt könnten weitere geographiedidaktische Forschungen, zum Beispiel im Bereich der Interventionsstudien, zur Imagebeeinflussung ansetzen, um den Einfluss und die Reichweite der unterrichtlichen Aspekte auf die Imagekonstitution weiter zu klären. Denkbar wäre etwa der langfristige Vergleich einer schülerorientierten und einer lehrerzentrierten Unterrichtsweise auf die Imageausbildung.

Ferner erfordert die Erfassung eines vollständigen Schulfachimages auch die Ausweitung auf das Fachimage der Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe II sowie die bundesweite Ergänzung der Stichprobe unter dem Primat der Einhaltung vorhandener Repräsentativität.

## Literatur

- ADEY, K. & BIDDULPH, M. (2001). The Influence of Pupil Perceptions on Subject Choice at 14+ in Geography and History. *Educational Studies*, 27(4), 439–450.  
DOI 10.1080/03055690120071894.
- ADEY, K. & BIDDULPH, M. (2003). Perceptions vs. Reality: Pupils' Experiences of Learning in History and Geography at Key Stage 4. *The Curriculum Journal*, 14(3), 292–303.  
DOI 10.1080/0958517032000137621.
- ADEY, K. & BIDDULPH, M. (2004). Pupil Perceptions of Effective Teaching and Subject Relevance in History and Geography at Key Stage 3. *Research in Education*, 71(1), 1–8.  
<https://doi.org/10.7227/RIE.71.1>.
- ALLPORT, G.W. (1935). Attitudes. In C.M. MURCHINSON (Hg.), *Handbook of Social Psychology* (S. 792–844). Worcester: Clark Univ. Press.
- ARONSON, E., WILSON, T.D. & AKERT, R.M. (2004). *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium.
- BACHMAIR, G. (1969). *Einstellungen von Schülern zum Lehrer und zum Unterrichtsfach*. Universität Erlangen-Nürnberg: Eigenverlag.
- BAUER, L. (1969). Das geographische Interesse der Gymnasiasten. *Geographische Rundschau*, 21(3), 106–108.
- BLÜMEL, W.D. (2003). 2002 – Jahr der Geowissenschaften – Der Beitrag der Geographie zur geowissenschaftlichen Bildung. *Der Bayerische Schulgeograph*, 24(53), 10–13.
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2006<sup>4</sup>). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- CHRISTEN, F. & UPMEIER ZU BELZEN, A. (2004). Einstellungsausprägungen von Schülern der Sekundarstufe I zu Schule und Biologieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 10, 221–232.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (Hg.) (2014). *Bildungsstandards für das Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Eigenverlag.
- EAGLY, A.H. & CHAIKEN, S. (1998). Attitude Structure and Function. In D. GILBERT, S.T. FISKE & G. LINDZEY (Hg.), *Handbook of Social Psychology* (S. 269–322). New York: Oxford University Press.
- FELLER, G. & UHLENWINKEL, A. (1993). Einstellungen zum Fach Geographie – eine Untersuchung an gymnasialen Oberstufen im Lande Bremen. *Geographie in der Schule*, 44, 1–8.
- FÜRSTENBERG, M. & JUNGFER, H. (1980). *Evaluation und Revision der RCFP-Unterrichtseinheiten*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- GANS, P., HEINRITZ, G., HEMMER, I., HEMMER, M., MIENER, K., NIENABER, B., PFALZGRAF, A. & SCHOTE, H. (2015). DGfG-Studie zum Image der Geographie. In: VGDH (Hg.), *Rundbrief Geographie*, 246, 4–8.
- GANS, P. & HEMMER, I. (Hg.) (2015). Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *forum Ifl*, 29 Leipzig.

- GOLLWITZER, M. & SCHMITT, M. (Hg.) (2006). *Sozialpsychologie. Workbook*. Weinheim: Beltz.
- HEILIG, G. (1984). *Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde: methodische Verbesserungen bei der Analyse geographiedidaktischer Erhebungen durch multivariate Verfahren*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 10. Berlin: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik.
- HELMKE, A. & WEINERT, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. WEINERT (Hg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie 3* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- HEMMER, I. & HEMMER, M. (1998). Wie beurteilen Schüler und Schülerinnen das Schulfach Geographie? – Ergebnisse einer empirischen Studie. *Geographie und Schule*, 20 (112), 40–43.
- HEMMER, I. & HEMMER, M. (Hg.) (2010). *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 46. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik.
- HEMMER, I., MIENER, K., MIGGELBRINK, J. & SCHLOTTMANN, A. (2015). Theoretische Grundlagen und Stand der Forschung. In P. GANS & I. HEMMER (Hg.), *Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie* (11–26). Leipzig: Selbstverlag des ifl.
- HOFFMANN, P. (1911). Das Interesse der Schüler an den Unterrichtsfächern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, 12, 458–470.
- HOPWOOD, N., COURTLEY-GREEN, C. & CHAMBERS, T. (2005). Year 9 Students' Conceptions of Geography. *Teaching Geography*, 30(2), 91–93.
- INSTITUT FÜR JUGENDFORSCHUNG (Hg.) (2004). *Meinungen und Einstellungen von Jugendlichen zum Thema Chemie*. München: Selbstverlag Institut für Jugendforschung.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hg.) (1992). *Jugend '92*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KELLER, H. (1911). Die Unterrichtsfächer im Urteil der Schüler. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 593–596.
- KLAWIK, R., STENGL-JÖRNS, R., LINNEMANN, H. & STRUBE, J. (2002). Zukunftsfähig! Ohne Geographie? *Geographie und Schule*, 24(135), 33–36.
- KLEIN, U. (Hg.) (2007). *Geomedienkompetenz. Untersuchung zur Akzeptanz und Anwendung von Geomedien im Geographieunterricht unter besonderer Berücksichtigung moderner Informations- und Kommunikationstechniken*. Kiel: Universitärer Selbstverlag.
- KÖCK, H. (1984). Zum Interesse des Schülers an der geographischen Fragestellung. In: H. KÖCK (Hg.), *Studien zum Erkenntnisprozess im Geographieunterricht* (S. 37–112). Köln: Aulis.
- KÖCK, H. (Hg.) (1997). *Zum Bild des Geographieunterrichts in der Öffentlichkeit. Eine empirische Untersuchung in den alten Bundesländern*. Gotha: Perthes Pädagogische Reihe.
- KÜPPERS, W. (Hg.) (1966). *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern*. Bern: Klett.
- LEUSMANN, C. (1976). Die Bestimmung geographisch-inhaltsstruktureller Einstellungsdimensionen von Schülern am Gymnasium. *Der Erdkundeunterricht*, 24, S. 87–98.
- LEUSMANN, C. (1977). Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde, zu Unterrichtsstoffen und zu fachspezifischen Erarbeitungsformen. In H. SCHRETTENBRUNNER u.a. (Hg.), *Quantitative Didaktik der Geographie. (Band 1)* (S. 145–180). Geographiedidaktische Forschungen. Stuttgart: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik.

- LOBSIEN, M. (1903). Kinderideale. Einige experimentelle Betrachtungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene*, 5, 323–344.
- MCCRONE, T., MORRIS, M. & WALKER, M. (Hg.) (2005). *Pupil Choices at Key Stage 3–Literature Review*. London: DfES.
- MERZYN, G. (2008). *Naturwissenschaften, Mathematik, Technik – immer unbeliebter? Die Konkurrenz von Schulfächern um das Interesse der Jugend im Spiegel vielfältiger Untersuchungen*. Hohengehren: Schneider.
- MIENER, K.P. (2016). *Das Image des Unterrichtsfachs Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Eine empirische schulartenübergreifende Untersuchung in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 64. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.) (2012). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2011/12. Statistische Übersicht 375*. Düsseldorf. (Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatUebers375-Quantita2011.pdf>, abgerufen am 07.10.2012)
- MUCKENFUSS, H.D. (1995). *Physik im sinnstiftenden Kontext*. Berlin: Cornelsen.
- NORMAN, M. & HARRISON, L. (2004). Year 9 Students' Conceptions of School Geography. *Teaching Geography*, 29(1), 11–15.
- OBERMAIER, G. (Hg.) (1997). *Strukturen und Entwicklung des geographischen Interesses von Gymnasialschülern in der Unterstufe – eine bayernweite Untersuchung*. Münchener Studien zur Didaktik der Geographie, Band 9. München: Selbstverlag Lehrstuhl für Didaktik der Geographie.
- PFEIFER, G. (1969). Die Stellung der Geographie in der Öffentlichkeit und in der Schule. *Geographische Rundschau*, 21(8), 289–298.
- PFUHL, N. (2010). *Untersuchung zur Bestimmung von typischen Merkmalen des Image von Studienfächern*. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 23. Münster (u.a.): Waxmann.
- PLEUS, A. & UPMEIER ZU BELZEN, A. (2007). Einstellungen von Schülern bei den Übergängen zwischen Sachunterricht und Nawiunterricht im Land Berlin. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, 6, 121–132.
- REINFRIED, S. (2006). Interessen, Vorwissen, Fähigkeiten und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen. In H. Haubrich (Hg.), *Geographie unterrichten lernen – Die neue Didaktik der Geographie konkret* (S. 49–78). Stuttgart: Cornelsen.
- ROSENBERG, M.J. & HOVLAND, C.I. (1966). *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*. New Haven, CT: Yale University Press.
- ROSENBERG, M.J. & HOVLAND, C.I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In C.I. HOVLAND & M.J. ROSENBERG (Hg.), *Attitude Organization and Change* (S. 1–14). New Haven, CT: Yale University Press.
- SCHRETTENBRUNNER, H. (1969). Schülerbefragung zum Erdkundeunterricht. *Geographische Rundschau*, 3, 100–106.
- SEELIG, G. (Hg.) (1968). *Beliebtheit von Schulfächern. Empirische Untersuchung über psychologische Schulfachbevorzugung*. Weinheim: Beltz.
- STERN, W. (1905). Über die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 7, 109–116.
- STÖCKLHUBER, K. (1979). Die Bedeutung der Geographie in der Sekundarstufe I aus der Sicht des Schülers. *Geographie im Unterricht*, 4(3), 109–116.
- TROMMSDORFF, V. (2009). *Konsumentenverhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.

TROMMSDORFF, V. & TEICHERT, T. (2011).  
*Konsumentenverhalten*. Stuttgart:  
Kohlhammer.

UPMEIER ZU BELZEN, A. (2007). Einstellungen im  
Kontext Biologieunterricht. In D. KRÜGER &  
H. VOGT (Hg.), *Theorien in der biologiedidak-  
tischen Forschung. Ein Handbuch für Lehr-  
amtsstudenten und Doktoranden* (S. 21–31).  
Berlin, (u.a.): Springer.

VAN ACKEREN, I., KLEMM, K., SPRÜTTEN, F. &  
WEEGEN, M. (2007). *Die Naturwissenschaften  
in Deutschlands Schulen und Hochschulen –  
Eine Zusammenstellung und Kommentierung  
von Indikatoren*. Unveröffentlichtes  
Manuskript.

WIEDERKEHR, C. (1907/1908). Statistische Unter-  
suchungen über die Art und den Grad des  
Interesses bei Kindern der Volksschule. *Neue  
Bahnen, Zeitschrift für Erziehung und Unter-  
richt*, (6), 241–289.